

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE**

**Fausto Augusto Junior**

**Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Portella Kruppa**

**SÃO PAULO**

**JANEIRO DE 2021**



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FAUSTO AUGUSTO JUNIOR**

**Entre a prática e a teoria: uma investigação sobre a Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE na construção de uma educação superior da classe trabalhadora.**

**Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Portella Kruppa**

**SÃO PAULO**

**2021**

Prof. Dr. João Grandino Rodas  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira  
Diretor da Faculdade de Educação

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes  
Chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação

Prof. Dr. José Sergio Fonseca de Carvalho  
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

**FAUSTO AUGUSTO JUNIOR**

**Entre a prática e a teoria: uma investigação sobre a Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE na construção de uma educação superior da classe trabalhadora.**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Estado, Sociedade e Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Portella Kruppa**

**SÃO PAULO**

**2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

A923e AUGUSTO JUNIOR, FAUSTO  
Entre a prática e a teoria: uma investigação sobre a Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE na construção de uma educação superior da classe trabalhadora. / FAUSTO AUGUSTO JUNIOR; orientadora Sônia Maria Portella Kruppa. -- São Paulo, 2021. 322 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Trabalho. 2. Conhecimento. 3. Educação Superior. 4. Sindicalismo. 5. Educação política. I. Portella Kruppa, Sônia Maria, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Augusto Junior, Fausto

Titulo: Entre a prática e a teoria: uma investigação sobre a Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE na construção de uma educação superior da classe trabalhadora.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO EM / /

### BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. : \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. : \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. : \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. : \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. : \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

**À Roberto Sugiyama (Japa) in memoriam**  
**Formador sindical e professor de várias gerações de técnicos**  
**do DIEESE**

**Aos formadores sindicais e populares espalhados pelo Brasil**  
**que com sua prática constroem uma educação pela práxis**



## AGRADECIMENTOS

Esta tese em si é um agradecimento ao DIEESE e ao Movimento Sindical pela oportunidade de partilharmos a luta por um mundo mais solidário. Por aqui, pude contar a história dos formadores sindicais do DIEESE e do movimento sindical brasileiro e partilhar experiências com os que criam novas possibilidades para a educação daqueles que historicamente são excluídos do acesso ao conhecimento da humanidade.

Agradeço a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por possibilitar essa pesquisa e sistematização e pelo acesso a diferentes diálogos com diferentes pesquisadores, o que me possibilitou avançar em minhas reflexões e fazer pontes entre a academia e o movimento sindical.

Neste processo, agradeço a minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sônia Maria Portella Kruppa, com quem partilho valores, lutas e utopias há algumas décadas e que neste processo, mais do que uma orientação acadêmica, partilhamos momentos de reflexão, crítica e envolvimento militante para além dos muros da Universidade.

Agradeço aos pesquisadores do Grupo de Estudo vinculado à Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kruppa, pela paciência em criticar meus escritos, apontar minhas incongruências e me ajudarem a corrigir muitos de meus rumos.

Agradeço ainda a atenção, a ajuda e as informações a mim confiadas por Walter Barelli (in memoriam), Clemente Ganz Lúcio, Nelson Karam, Carlindo Oliveira, Vera Gebrim e tantos outros técnicos cujas histórias se confundem com a história do DIEESE.

À direção do DIEESE e a direção da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE, agradeço pela disponibilização dos documentos do departamento e os registros escolares. Agradeço o apoio de todos os trabalhadores da secretaria escolar e da biblioteca, que mais do que o acesso, possibilitaram informações sem as quais esta pesquisa não teria existido.

À Sirlei Márcia de Oliveira um agradecimento especial, pois como diretora da ECT-DIEESE no período da pesquisa, mais do que acesso aos documentos e à história da Escola foi uma companheira de reflexões e práticas educativas fundamental para as conclusões desta tese.

Para não correr o risco de esquecer ninguém, agradeço aos meus companheiros de trabalho, técnicos do DIEESE e professores da ECT-DIEESE com quem compartilho reflexões, conhecimentos e práticas e o sonho e a luta daqueles que acreditam na força da classe trabalhadora, para quem espero que esta tese possa contribuir.

Aos trabalhadores-estudantes com quem tive a oportunidade de juntos exercitarmos os diferentes processos de produção de conhecimento deixo minha homenagem e entusiasmo na certeza de que outra escola é possível.

Ao meu pai agradeço os ensinamentos que me ajudaram a valorizar o conhecimento prático e à minha mãe pela valorização do conhecimento escolar que são as bases desta tese, além do que qualquer agradecimento aos pais é pouco a quem devemos tanto.

Por fim, não tenho palavras para agradecer ao meu grande amor, Rosângela Galante, com quem compartilho a vida, os sonhos e sua história como professora da rede pública de ensino. Com ela aprendi e aprendo o quanto em educação a vivência em sala de aula é fundamental para quem quer se dedicar a compreender a educação. Rosangela é quem me traz à terra, lembra-me que é da prática docente que se inicia e se realiza qualquer teoria em educação. Presente em todas as etapas deste processo, apoiou com a paciência dos que amam meus momentos de aflição, stress, empolgação e cansaço.

## RESUMO

AUGUSTO JUNIOR, Fausto. Entre a prática e a teoria: uma investigação sobre a Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE na construção de uma educação superior da classe trabalhadora. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

Esta tese tem o materialismo histórico como referencial teórico e método e o processo de criação da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE (ECT-DIEESE), como caso e momento significativo de investigação. A pergunta geradora que orientou a reflexão foi como a concepção de educação emancipadora da classe trabalhadora compreende o lugar dos sujeitos (educador e educando) no processo ensino-aprendizagem, apropria-se do conhecimento científico para sua luta e supera as contradições produzidas neste processo. A investigação, ao sistematizar a história da formação sindical do DIEESE e sua relação com a história da formação sindical brasileira, possibilitou confirmar a hipótese de que as contradições da educação no DIEESE são inerentes ao seu papel junto ao movimento sindical e dificultam a realização plena de uma escola emancipadora, tal como consta no projeto político-pedagógico da ECT-DIEESE. Porém, ao analisar as propostas pedagógicas debatidas e implementadas, identificou possibilidades de superação dessas contradições a partir da incorporação da prática formativa sindical na educação superior de lideranças sindicais de trabalhadores. Pela experimentação, pode confirmar que o dirigente sindical e o trabalhador, quando conhecedores dos métodos científicos e da crítica dialética, ampliam a possibilidade de superação da separação entre os conhecimentos forjados na luta e os legitimados socialmente pela ciência. Pela pesquisa-participante constatou que é possível chegar-se à conscientização do trabalhador, superando a oposição entre a formação de quadros e a formação da base. Afirma, por fim, que determinadas condições são necessárias à articulação entre os conhecimentos práticos trazidos pelos trabalhadores e aqueles de natureza científica, aportados pelas Instituições de Ensino Superior. Enfim, esta tese contribui para a construção de uma educação superior que incorpora e legitima o conhecimento construído na produção e reprodução da vida no momento em que os trabalhadores-estudantes começam a ingressar nas universidades, por meio dos programas de democratização do acesso.

Palavras-Chave:

1. Trabalho 2. Conhecimento 3. Educação Superior 4. Sindicalismo 5. Educação política 6. Políticas públicas

## ABSTRACT

AUGUSTO JUNIOR, Fausto. Between practice and theory: An investigation of the DIEESE's School of Labor Sciences the construction of higher education for the working class. Doctoral dissertation (PhD in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

This doctoral dissertation draws upon historical materialism as a theoretical and methodological framework in the process of creation of DIEESE's School of Labor Sciences (DIEESE-SCS) as a case study and in the moment of investigation. The research question in the study asked how the conception of emancipatory education for the working class includes participants (educator and student) in the teaching and learning process, appropriating academic knowledge in their class struggles as well as contradictions produced during the process. The investigation seeks to systematize the history of creation of DIEESE's labor union and its relationship with the history of labor unions in Brazil. Results confirm the hypothesis that contradictions at DIEESE's education are inherent in its role with the labor union movement and pose challenges to the conceptualization of an emancipatory school, as well as in the political-pedagogical project of DIEESE-SCS. However, results of the analysis of the pedagogical proposals that were discussed and implemented in the study show that these contradictions can be overcome through the implementation of union labor training among union leaders and workers' in higher education. Results of the experiment confirm that union leaders and workers expand possibilities to overcome the separation between hands-on and academic knowledge when they gain knowledge of scientific methods and critical dialectics. This participatory research reveals that it is possible to reach the conscientization of the worker in overcoming the opposing views between academic and vocational training but certain conditions are necessary for the discussion between workers' hands-on and academic knowledge in higher education. Finally, this dissertation contributes to the construction of higher education that legitimizes the knowledge gained at the moment the worker-student begins to have access to universities through democratic access programs.

Keywords:

1. Work
2. Knowledge
3. Higher Education
4. Unionism
5. Political education
6. Public policies

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD – Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra

ACO - Ação Católica Operária

AFL-CIO - American Federation of Labor Congress of Industrial Organizations

AIFLD - American Institute for Free Labor Development

ANL - Aliança Nacional Libertadora

APP - Atividades Programadas de Pesquisa

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBTB - Central Geral dos Trabalhadores do Brasil

CC.OO - Círculos Operários Católicos

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CEPIS - Centro de Educação Popular

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CIOLS - Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CODEFAT - Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONCLAT - Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CVTE - Comissão de Valorização do Trabalho e do Emprego

DEC - Departamento de Educação e Cultura do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo

DESEP-CUT - Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos da Central Única dos Trabalhadores

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECT-DIEESE – Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ELO - Escola de Líderes Operários

ETFSP - Escola Técnica Federal de São Paulo

EUA - Estados Unidos da América

FASE - Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FETICOM-SP - Federação dos Trabalhadores da Construção Civil e do Mobiliário do Estado de São Paulo

FE-USP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH-USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FITIM - Federação Internacional dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas

FUMIN/BID - Fundo Multilateral de Investimento do BID

GETEP - Grupo de Estudos e Trabalhos Psicodramáticos

IADESIL - Instituto Americano pelo Desenvolvimento do Sindicalismo Livre

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

ICT - Instituto Cultural do Trabalho

ICV - Índice do Custo de Vida

IES – Instituição de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

INCA - Instituto Cajamar

IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

JOC - Juventude Operária Católica

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

MSD - Movimento Sindical Democrático

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NAPES - Núcleo de Ação e Pesquisa em Economia Solidária

NEC - Programa para a Negociação Coletiva

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ORIT - Organización Regional Interamericana de Trabajadores

PASC - Programa de Administração Sindical Cutista

PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PCB - Partido Comunista do Brasil

PCDA - Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores

PCI - Programa de Competitividade Industrial

PCN - Programa de Capacitação em Negociação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PES - Planejamento Estratégico Situacional

PICE - Política Industrial e de Comércio Exterior

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

PUI - Pacto da Unidade Intersindical

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SASK - Suomen Ammattiliittojen Solidaarisuuskeskus

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINDSEP-SP - Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo

SNF/CUT - Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores



SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TFP - Tradição, Família e Propriedade

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UGT - União Geral dos Trabalhadores

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Estrutura Organizacional da Escola de Ciências do Trabalho .....   | 171 |
| Figura 2 - Publicação no Diário Oficial da União referente ao credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho – DIEESE ..... | 175 |
| Figura 3 - Temas geradores e perguntas geradoras dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE 2019 .....                        | 262 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estudos do movimento sindical, DIEESE, 1960 e 1961 .....   | 76  |
| Quadro 2 - PCDA: principais características por ano de duração .....  | 107 |
| Quadro 3 - Kits pedagógicos desenvolvidos no projeto DIEESE/BID .....   | 112 |
| Quadro 4 – Matriz curricular do bacharelado em Ciências do Trabalho – ECT-DIEESE, 2012. ....  | 157 |
| Quadro 5 - Matriz curricular do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências do Trabalho .....  | 164 |
| Quadro 6 - Características dos professores da ECT-DIEESE entrevistados .....  | 190 |
| Quadro 7 - Sistematização dos conteúdos e atividades dos planos de ensino das APP's executados entre 2012 e 2019 no bacharelado intersindical em Ciências do Trabalho da ECT-DIEESE ..... | 233 |
| Quadro 8 - Sistematização das histórias de vida dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa .....  | 241 |
| Quadro 9 – Sistematização das inquietações dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa .....   | 244 |
| Quadro 10 - Sistematização dos coletivos representativos da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa .....  | 249 |
| Quadro 11 - Sistematização dos coletivos representativos da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa .....  | 254 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Número de registros de trabalhadores-estudantes acordo com a situação da matrícula – 2012-2019.....   | 182 |
| Tabela 2 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a inserção social – 2012-2019.....  | 183 |
| Tabela 3 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com o sexo – 2012-2019 .....  | 184 |
| Tabela 4 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a faixa etária – 2012-2019.....   | 184 |
| Tabela 5 – Número de registros de trabalhadores-estudantes, por tempo de conclusão do Ensino Médio no ingresso na ECT-DIEESE – 2012-2019....                       | 185 |
| Tabela 6 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio – 2012-2019 .....                               | 186 |
| Tabela 7 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por faixa etária – 2012-2019 ..... | 186 |
| Tabela 8 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por sexo -2012-2019 .....          | 187 |
| Tabela 9 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por sexo -2012-2019 .....          | 187 |
| Tabela 10 - Conceitos conferidos nas avaliações finais das disciplinas e atividades dos trabalhadores-estudantes formados na ECT-DIEESE .....                      | 197 |
| Tabela 11 – Perfil dos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa qualitativa, em número absoluto e em percentual .....                                 | 202 |
| Tabela 12 - Temas abordados pelos trabalhadores-estudantes nos trabalhos de conclusão de curso na ECT-DIEESE entre 2015 e 2019 .....                               | 218 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO .....   | 19  |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 26  |
| 1.1 UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE MÉTODO .....  | 27  |
| 1.2 PESQUISA, REFLEXÃO E AÇÃO: O MÉTODO EM MOVIMENTO...32                                  |     |
| 1.3 AS ETAPAS DA PESQUISA, REFLEXÃO E AÇÃO.....  | 36  |
| 2 - A EDUCAÇÃO SINDICAL NO BRASIL .....  | 40  |
| 2.1 OS ANARCOSSINDICALISTAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....                                     | 42  |
| 2.2 OS COMUNISTAS E A EDUCAÇÃO DE QUADROS .....  | 43  |
| 2.3 OS LEGALISTAS E A FORMAÇÃO PARA A BUROCRACIA .....                                     | 45  |
| 2.4 LIBERAIS, EMPRESÁRIOS E NORTE-AMERICANOS.....  | 47  |
| 2.5 A IGREJA CATÓLICA ENTRE A ESQUERDA E A DIREITA.....                                    | 49  |
| 2.6 EDUCAÇÃO POPULAR A EDUCAÇÃO SINDICAL.....  | 54  |
| 3 - O DIEESE E A EDUCAÇÃO.....   | 62  |
| 3.1 O DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS<br>SOCIOECONÔMICOS– DIEESE ..... | 63  |
| 3.1.1 Origens .....  | 63  |
| 3.1.2 Sujeitos .....   | 65  |
| 3.1.3 O conhecimento.....  | 68  |
| 3.2 A EDUCAÇÃO NO DIEESE .....   | 71  |
| 3.2.1 Primórdios.....  | 72  |
| 3.2.2 Escola Sindical do DIEESE .....  | 77  |
| 3.2.3 Educação para a negociação coletiva e para a reestruturação<br>produtiva .....       | 91  |
| 4 - A ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DO DIEESE .....                                       | 120 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DO DIEESE.....  | 121 |
| 4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....  | 131 |
| 4.2.1 Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho.....   | 131 |
| 4.2.2 Faculdade do Movimento Sindical / Trabalhadores, Política e Desenvolvimento.....                             | 136 |
| 4.2.3 Escola de Ensino Superior dos Trabalhadores: Bacharelado Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento..... | 140 |
| 4.2.4 Escola de Ciências do Trabalho e o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho .....                | 147 |
| 4.2.5 Autorização e credenciamento: o desafio da burocracia .....  | 166 |
| 4.3 OS SUJEITOS DO PROCESSO .....  | 175 |
| 4.3.1 Os professores da Escola de Ciências do Trabalho (ECT-DIEESE) .....  | 175 |
| 4.3.2 Os estudantes da Escola de Ciências do Trabalho DIEESE .....   | 180 |
| 5- COMPREENDENDO A ECT-DIEESE .....  | 189 |
| 5.1 A ECT-DIEESE A PARTIR DOS PROFESSORES.....   | 190 |
| 5.1.1 Os planos de aula.....   | 191 |
| 5.1.2 Relação professor-aluno.....   | 193 |
| 5.1.3 A avaliação discente.....  | 195 |
| 5.1.4 Um olhar dos professores sobre os trabalhadores-estudantes.....  | 197 |
| 5.2 A ECT-DIEESE NA AVALIAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES.....  | 201 |
| 5.2.1 Entrar no Bacharelado em Ciências do Trabalho da ECT-DIEESE .....  | 203 |
| 5.2.2 As dificuldades do trabalhador-estudante e como a ECT-DIEESE lida com elas .....                             | 205 |
| 5.2.3 As disciplinas e os professores.....   | 213 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2.4 As atividades práticas de pesquisa (APP) e os trabalhos de conclusão de curso (TCC)..... | 217 |
| 5.2.5 Depois da conclusão do Bacharelado em Ciências do Trabalho..                             | 219 |
| 6 EM BUSCA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....  | 227 |
| 6.1 A PROPOSTA DA ECT-DIEESE DE CIÊNCIA DO TRABALHO .....                                      | 228 |
| 6.2 O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DIEESE .....                    | 236 |
| 6.2.1 História de vida .....   | 238 |
| 6.2.2 Levantamento das inquietações e a construção da problemática individual .....            | 242 |
| 6.2.3 O coletivo representativo e a pergunta geradora.....                                     | 246 |
| 6.2.4 Redução temática e o emergir do tema gerador.....  | 257 |
| 6.2.5 Aprofundamento: do senso comum ao conhecimento científico...262                          |     |
| 6.2.6 Sistematização e ação.....   | 268 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 275 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 286 |
| ANEXOS.....  | 299 |
| ANEXO A.....   | 300 |
| ANEXO B.....   | 305 |
| ANEXO C .....  | 306 |
| ANEXO D .....  | 308 |
| ANEXO E.....   | 320 |

## **APRESENTAÇÃO**

As inquietações que mobilizaram o projeto de pesquisa para o programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e que deram origem a esta tese não estão separadas da minha trajetória de vida. Elas são resultados de vivências, observações, formação e estudo que, de certo modo, marcaram minha história.

Oriundo de um típico bairro operário, que se constituiu, ao longo da década de 1970, ao redor das indústrias ligadas ao complexo automotivo do ABCD, o convívio com aqueles que trabalhavam na fábrica foi parte fundamental da minha formação não escolar.

Como filho de um eletricista da construção civil, o cotidiano dentro das obras foi elemento determinante na minha educação. É interessante observar como esses trabalhadores, apesar de serem considerados os menos qualificados da classe, têm clara percepção do conhecimento que possuem; e, por isso, constituem um sistema de formação profissional informal, a partir da dinâmica da corporação de ofício e da relação mestre-aprendiz.

Imerso na cultura operária, meu ingresso na escola profissionalizante foi parte de um projeto de formação para o mercado de trabalho comum às famílias da região. Foi na formação técnica da Escola Técnica Federal de São Paulo (atualmente IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) que aconteceram meus primeiros contatos com a ciência enquanto ferramenta para compreensão e intervenção da realidade. Fenômenos naturais e máquinas, antes misteriosos, começaram a ser desvendados pelo conhecimento sistematizado nos livros. Por outro lado, conhecimentos práticos, adquiridos em minha trajetória na construção civil, ganharam densidade e uma explicação escolar-científica que marcou minha visão sobre o conhecimento.

Ao ressignificar minhas lembranças sobre a realidade operária e os movimentos reivindicatórios vividos no ABC paulista, a partir do movimento estudantil do início da década de 1990, adentrei o ensino superior pelas Ciências Sociais.

Ao mesmo tempo que minha trajetória profissional, como eletrotécnico, me aproximava das dificuldades do mundo do trabalho; nas Ciências Sociais, a centralidade do trabalho na sociedade era substituída pela crítica pós-moderna. Como trabalhador-estudante, nesse período, me aproximei das discussões sobre a razão, a ciência, o conhecimento e a epistemologia a partir de um olhar sociológico, que se contrapunha a minha visão sobre conhecimento, oriunda da prática.

Nesse período, minhas reflexões sobre o trabalho se fortaleceram e se encontraram com as discussões sobre o conhecimento. Aprofundei o estudo sobre a teoria de Karl Marx e o materialismo-histórico; conheci autores como Karel Kosik, Harry Braverman, Henri Lefebvre, entre outros importantes pensadores ligados ao pensamento marxista. Na mesma época, Paul Singer iniciava sua reflexão sobre a Economia Solidária, que adentrei por meio do Núcleo de Ação e Pesquisa em Economia Solidária (NAPES). E foi neste espaço que fortaleceram minhas ideias de uma relação fundamental entre teoria e prática.

A minha entrada no Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, em 1996, aconteceu em meio à crise do emprego no Brasil; caracterizada por altas taxas de desocupação e pelo processo acelerado de reestruturação e flexibilização das relações de trabalho, que introduzia a ideia do desemprego como algo de responsabilidade individual, relacionada à carência de formação do trabalhador.

No DIEESE, segui para a assessoria ao dirigente sindical. A relação direta com os problemas concretos dos sindicalistas reforçou-me a ideia de que o conhecimento precisava servir ao interesse da classe trabalhadora. Foi, também, na assessoria às negociações que percebi o poder do discurso técnico-científico nos espaços de disputa política.

Ao integrar a equipe de formação sindical do DIEESE, no início dos anos 2000, momento em que se debatia a concepção pedagógica que orientaria a prática educativa da instituição, retornei à universidade e ingressei no curso de licenciatura em Ciências Sociais na Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Na licenciatura tive a oportunidade de me aprofundar no tema e conhecer a produção teórica de Paulo Freire, o que me ajudou a relacionar a teoria e a prática e alterou, profundamente, minha prática como formador, pesquisador e, principalmente, como assessor sindical.



Foi na equipe de educação do DIEESE, e ao longo do curso de licenciatura na FE-USP, que o objeto de pesquisa, então apresentado no processo de seleção para o mestrado em educação, foi definido.

Com o ingresso no programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pude iniciar a reflexão sobre o processo de produção do conhecimento que deu origem ao DIEESE, o Índice de Custo de Vida, objeto de minha dissertação, apresentada e aprovada em 2010.

Intitulada "Da necessidade à práxis: análise do Índice de Custo de Vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964", a investigação procurou mostrar que os conhecimentos legitimados pela ciência, produzidos pelo DIEESE, são produtos das necessidades de dirigentes sindicais e resultados de um conjunto complexo de diálogos entre diferentes sujeitos. A partir desses diálogos, afirmei que o processo tem especificidades e que o conhecimento gerado pelo DIEESE não se realiza por si, mas ganha legitimidade quando sai do interior do Departamento e se torna instrumento de ação política.

A principal conclusão da pesquisa foi que o conhecimento produzido, para se realizar enquanto práxis, exige ações com esta intencionalidade. No caso do DIEESE, essas ações se dão pela assessoria ao dirigente sindical, pela disseminação de suas pesquisas e pela formação sindical, que se integram em uma unidade de ação.

Na assessoria direta ao dirigente sindical, o conhecimento produzido se coloca como instrumento de luta na esfera política, por meio das negociações coletivas com os empresários e o Estado. As publicações articulam o debate entre intelectuais, de dentro e de fora do Departamento, e o movimento sindical; e, colocam o conhecimento científico produzido pelo DIEESE, sobre o mundo do trabalho, a serviço do movimento sindical. A formação sindical viabiliza o processo de diálogo aprofundado entre o conhecimento científico e os forjados na luta cotidiana dos dirigentes sindicais, o que prepara o dirigente para o enfrentamento que dá sentido a todo esse processo.

Porém, no período analisado, de 1955 a 1964, a inexistência de sistematização das experiências de formação sindical, realizadas pelo DIEESE, e a falta de tempo para avançar em uma pesquisa sobre essa área inviabilizaram a

análise mais aprofundada sobre o lugar da educação na relação entre o intelectual e o dirigente no processo de produção do conhecimento; o que ficou indicado como uma problemática que deveria ser retomada em pesquisas futuras.

Ao longo da minha investigação sobre o processo de produção de conhecimento no DIEESE, retornei ao ABC paulista na assessoria ao Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Lá pude compreender a dinâmica do sindicato que melhor expressa a concepção do chamado novo sindicalismo.

No Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, também, trabalhei na formação sindical de representantes de trabalhadores das comissões de fábrica; e, pude ter contato com uma das experiências mais perenes da formação sindical brasileira e uma das poucas com formação de trabalhadores da base operária.

Nesse período, também compus a equipe que discutiu a formulação da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE (ECT-DIEESE); e, em 2013, passei a incorporar sua equipe docente como responsável das disciplinas de produção de conhecimento e de educação e trabalho.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma, em 2016, fui deslocado da assessoria do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC para a Coordenação de Educação do DIEESE, com a tarefa de buscar alternativas para a sobrevivência da Escola de Ciências do Trabalho.

A entrada na Coordenação de Educação do DIEESE coincidiu com meu ingresso no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Assim, as pesquisas, reflexões e sistematizações que deram origem a essa tese não são construções individuais, mas expressões dos caminhos trilhados pela ECT-DIEESE, em um momento de enfraquecimento das organizações dos trabalhadores no Brasil.

Em 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República, fui destacado, pelo movimento sindical brasileiro, para assumir a direção técnica do DIEESE. A missão é reorganizar a instituição para ajudar os sindicatos a resistirem aos ataques de um governo de extrema direita e a se prepararem para as mudanças de um mundo do trabalho que se transforma com a nova revolução tecnológica em curso. Essa é a função que exerço junto com a tarefa de escrever e apresentar esta tese.

Como nos lembra Frigotto, “ao iniciar uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla” (FRIGOTTO, 2006, p. 87).

Minhas experiências, na função de assessoria, formação e direção no DIEESE, que apoia diretamente o movimento sindical em sua luta com o patronal, me inserem na totalidade referida por Frigotto, que suscita diversas problemáticas; das quais, nesta tese, o foco escolhido por mim foi o papel da educação sindical, na relação entre os intelectuais e os dirigentes sindicais, no processo de produção do conhecimento.

Com a problemática de pesquisa definida e o materialismo histórico como referência metodológica de compreensão da realidade, iniciei a pesquisa com a reconstituição da história da educação no DIEESE, em busca de perguntas mobilizadoras que pudessem definir os caminhos para explicitar as contradições desse processo.

Ao avançar nas leituras documentais, nas falas dos sujeitos que atuaram e influenciaram a educação do DIEESE, constatei que essas contradições têm suas raízes em oposições intrínsecas à formação sindical brasileira.

A primeira está relacionada ao sujeito a que se destina a formação sindical: ao trabalhador em geral ou ao dirigente sindical. Esta oposição surge entre a concepção que historicamente defende a educação de quadros para dotar os dirigentes sindicais de conhecimentos científicos que lhes possibilitem melhor executar sua tarefa de liderar as massas versus a concepção de educação da classe que tem como objetivo o processo de conscientização do conjunto dos trabalhadores na sua situação concreta de opressão.

A outra oposição se coloca na disputa epistemológica entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido na luta sindical, que se expressa no conflito entre a prática de uma educação bancária e a busca por uma educação crítica.

Essas contradições ganharam novos significados com a ECT-DIEESE; que, ao adentrar o sistema formal de educação superior, apresentou-se como um caso especial para a compreensão de todo esse processo.

Ao se oficializar como uma instituição de ensino superior – IES, a ECT-DIEESE teve que explicitar seus objetivos; e, nas salas de aula passou a criar

momentos controlados, onde essas oposições puderam ser observadas mais facilmente.

Para avançar na compreensão de todo esse processo, caminhos foram escolhidos. Essas escolhas compõem a introdução desta tese, na qual é apresentada a concepção de conhecimento e o método de pesquisa e análise; bem como, os objetivos, a pergunta mobilizadora e as teses que orientaram todo o trabalho.

O capítulo 2 se dedica a compreender a história da formação sindical no Brasil, as propostas pedagógicas e as tendências políticas que a influenciaram em cada fase.

O capítulo 3 avança na compreensão de como o DIEESE adentrou à educação sindical e incorporou os debates e as contradições, dessa construção histórica, na sua concepção de educação.

O capítulo 4 se concentra no processo de construção da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE (ECT-DIEESE), busca compreender os elementos que levaram ao seu surgimento e as disputas relativas ao projeto político-pedagógico que se expressaram nas diferentes propostas debatidas. Além disso, procura analisar quem foram os sujeitos desse processo (professores e trabalhadores-estudantes), nos seus primeiros anos de atividade, e como influenciaram suas escolhas.

O capítulo 5 mostra como o projeto político-pedagógico da ECT-DIEESE é realizado, bem como quais são suas dificuldades e contradições. Para isto, a partir dos planos de aula e das entrevistas com professores e trabalhadores-estudantes, foi analisada a compreensão dos docentes e discentes sobre o projeto da Escola e a relação professor-aluno ali estabelecida. Neste capítulo, também, busca-se compreender quem é o sujeito trabalhador-estudante, quais suas dificuldades para participar do projeto da ECT-DIEESE, qual é sua avaliação do processo vivido na Escola e como a conclusão do Bacharelado em Ciências do Trabalho influenciou sua vida fora da Escola.

O último capítulo desta tese procura sistematizar e refletir sobre a experiência pedagógica desenvolvida na pesquisa-ação, ao longo de dois semestres letivos; na qual se buscou desenvolver e experimentar uma proposta pedagógica para o ensino

superior, que tinha como referência a prática pedagógica desenvolvida pelo DIEESE na formação sindical, no decorrer de sua história.

Ao sistematizar a história da formação sindical do DIEESE, sua relação com a história da formação sindical brasileira, melhor entender os processos que possibilitaram a criação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada ao movimento sindical, bem como as dificuldades, as contradições e as possibilidades apresentadas neste processo, esta tese buscou caminhos para a superação das contradições apresentadas e ambiciona auxiliar dirigentes, assessores e educadores sindicais na compreensão sobre como as experiências e propostas pedagógicas, desenvolvidas para uma ação formativa, ganham novos significados nos espaços formais de educação.

Ao mesmo tempo, ao experimentar, no ensino superior, uma proposta construída historicamente na formação sindical, os resultados desta pesquisa contribuem para os debates das novas metodologias de docência e de pesquisa no ensino superior, em uma realidade na qual o trabalhador-estudante começa a ingressar na universidade por meio dos programas de democratização do acesso, que embora estejam sob ataque, são um passo fundamental para a redução da desigualdade em nosso país.

Por fim, esta pesquisa espera contribuir para o surgimento de novos campos de conhecimento, como as Ciências do Trabalho, que incorporem e legitimem o conhecimento produzido pelos trabalhadores na sua produção e reprodução da vida, uma dimensão essencial da luta da classe.

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao iniciar o processo de produção e sistematização do conhecimento que se propõe, é fundamental apresentar a concepção de conhecimento a que esta tese se vincula; pois é a partir desta definição que o método, as ferramentas de pesquisa e a sistematização são escolhidas. É importante, também, apresentar os objetivos definidos previamente pelo pesquisador, bem como os caminhos pelos quais serão construídas as perguntas e as teses que mobilizaram esse processo.

## 1.1 UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE MÉTODO

O método aqui é entendido como uma unidade inseparável da concepção de conhecimento a que o pesquisador se vincula, da sua intencionalidade como sujeito do conhecimento que é produzido e, conseqüentemente, das ferramentas de aproximação da realidade que garantem o rigor da pesquisa.

Cortella, a partir das ideias de Paulo Freire sobre o que vem a ser o método, afirma que:

O saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há busca de saber sem finalidade. Dessa forma, o método é, sempre, a ferramenta para a execução dessa intencionalidade; como ferramenta, o método é uma escolha e como escolha, não é nunca neutro (CORTELLA, 1998, p. 111-112).

Como unidade indivisível entre intenção, concepção e método de conhecimento:

A aproximação com a Verdade depende da intencionalidade e esta é sempre social e histórica; assim, a exatidão não se coloca nunca como absoluta, eterna e universal, pois a intencionalidade também não o é. A intencionalidade está inserida no processo de as mulheres e homens produzirem o mundo e serem por eles produzidas e produzidos, com seus corpos e consciências e nos seus corpos e consciências (CORTELLA, 1998, p. 111-112).

Essa compreensão metodológica está vinculada à concepção de conhecimento do materialismo histórico, que compreende o homem como um ser que aprende, conhece e produz conhecimento em relação com o mundo e com os demais seres humanos que o cercam. Conhecimento que não é produto abstrato, afastado do mundo dos homens, mas resultado de ações concretas do sujeito histórico que, ao prover suas necessidades materiais para manter-se vivo, produz também as categorias para a compreensão do mundo que o cerca.

Kosik (2002), Lefebvre (1983) e Freire (1985, 2005) são referências que dialogam com essa concepção de conhecimento e, assim, são as bases na qual se assenta esta tese.

Para Kosik (2002, p. 28), o homem conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático.

Já Lefebvre afirma que é a prática e não as nossas sensações, o que cria em nós a convicção de que existem objetos e seres vivos. “Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas” (LEFEBVRE, 1983, p. 49).

Para ser prático, esse processo está alicerçado na vivência humana que nunca é solitária. Ninguém conhece o mundo a sua volta, sozinho. Para conhecer é preciso compartilhar o olhar e o fazer, dividir percepções e consensuar explicações. Assim, o processo de produção do conhecimento não é produto de uma mente privilegiada individual e isolada, daqueles com quem se partilha o mundo, mas coletivo.

Como um processo coletivo, a produção do conhecimento não pode estar separada do que a caracteriza, ou seja, das relações dos homens com outros homens e com o mundo no ato prático de prover a vida. Essas relações não são mudas e silenciosas, mas comunicativas entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível. Por isto, Freire afirma que “sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (FREIRE, 1985, p. 44).

Fundada na própria natureza do ser humano, que pelo trabalho transforma o mundo para sua sobrevivência, e, nesse processo, conhece e aprende, essa concepção de conhecimento enfatiza o caráter social e dialógico.

É social e dialógico porque, como seres inconclusos, desde o nascimento dependemos dos outros e é no diálogo com o outro que aprendemos e nos completamos. Conhecemos, aprendemos e ensinamos a partir das relações que constituímos enquanto parte de um grupo social específico e da humanidade em geral.

Como afirma Lefebvre (1983, p. 50), são os “outros seres humanos que nos transmitem – pelo exemplo ou pelo ensino - um imenso saber já adquirido”. Na vida



social, descobrimos os outros enquanto semelhantes e, em diálogo com eles, nos constituímos como indivíduos. Ao conhecer o outro, melhor conheço a mim mesmo e o mundo que partilhamos; por isso, o processo de produção do conhecimento não se encerra na relação sujeito-objeto, mas se realiza na relação dialética entre sujeitos na produção da realidade concreta, produto e produtora do mundo, de nossa história, do objeto.

Transformamos o mundo socialmente, compreendemos o mundo coletivamente e juntos aprendemos a conhecê-lo. Compartilhamos com nosso grupo social o entendimento de nossas experiências concretas e nessa relação nos desenvolvemos cognitivamente. Ao aprender com os que vieram antes de nós, compartilhar visões e lições sobre o mundo com quem dividimos nossa tarefa de sobreviver, encontramos respostas às nossas necessidades e produzimos conhecimento.

Sem outros sujeitos, o ato de conhecer se esvazia de humanidade e desaparece enquanto processo. Em diálogo, o conhecimento produzido é readmirado, criticado e, neste processo, avança impulsionado pela necessidade de outros sujeitos. Isolado do mundo e dos homens, a necessidade e a curiosidade em torno do objeto cognoscível desaparecem, o diálogo crítico se esgota e a capacidade geradora de novos conhecimentos arrefece. Sem movimento e em silêncio, o conhecimento perde significado e historicidade e morre.

Daí a necessidade do conhecimento de ampliar o diálogo além do sujeito que pensa e do objeto pensado.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um penso, mas um pensamos. É o pensamos que estabelece o penso e não o contrário (FREIRE, 1985, p. 45).

Por tudo isso, o processo de produção do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem que deriva dele, por ser prático, social e dialógico, é histórico.

Todo conhecimento produzido, ensinado e aprendido é resultado de um longo processo pelo qual a humanidade tem passado na sua tarefa de se constituir e, conjuntamente, produzir o mundo que a cerca. “O imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento” (LEFEBVRE, 1983, p. 51). A verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado, ela é produzida historicamente.

Ao produzir a realidade que o cerca, o homem não só supre suas necessidades materiais, mas também dá sentido a sua existência e supera os limites de seus próprios sentidos. Ao priorizar determinada ação e percepção e desprezar outras, os seres humanos organizam a realidade, que é muito mais complexa do que seus sentidos são capazes de captar. O homem aprende pela prática, mas produz conhecimento ao refletir e agir sobre ela.

Quando um homem observa um peixe em uma correnteza e, ao tentar capturá-lo, este não está exatamente onde seus olhos lhe mostram, tal fato não ocorre porque o peixe não estava ali, mas porque sua percepção sensível não lhe permitia ver o lugar exato onde o peixe estava. Com a prática, o homem aprende a capturar o peixe. A ação supera as limitações de seus sentidos e rompe a contradição entre a percepção e a realidade. Porém, isso não significa que tenha compreendido a essência do fenômeno (AUGUSTO JR, 2010, p. 20).

Sem refletir sobre o ato prático e as interações que ocorrem entre sua visão e a luz que incide sobre o peixe submerso, o sujeito não consegue transformar esta experiência prática em conhecimento; ou seja, não é possível transpor para outra situação que não envolva o peixe e o rio e, assim, não supera as limitações de seus sentidos.

Kosik (2002, p. 15) afirma que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”.

A reflexão sobre o ato prático torna possível distinguir a aparência de sua essência e compreender, reproduzir e modificar a própria ação. O movimento de reflexão sobre a ação modifica a própria ação e leva a uma nova reflexão e, assim, sucessivamente. Pela ação-reflexão-ação, as relações que compõem a totalidade são desvendadas e o que está oculto se apresenta.

Nesse processo de superação do sensível, a produção do conhecimento, que é prática, social e dialógica, equipara-se à própria ação e se torna histórica; é capaz de ser ensinada e aprendida e passa a fazer parte da própria realidade que desvenda. Por isso, o ato de conhecer precisa ser além de prático e social, um ato de diálogo e reflexão para a ação, pois é somente no mundo real que as contradições inerentes ao processo podem ser superadas.

Ter o materialismo histórico como concepção de conhecimento significa, também, a opção por um método fundamentado na práxis que propõe superar o

empirismo acrítico, o positivismo, que toma o pensamento como atividade passiva e a realidade como algo já acabado (...) e o idealismo especulativo acrítico e abstrato, que pressupõe um pensamento autonomizado enquanto demiurgo do real, isto é, um sujeito que dá, a partir da ideia, sentido à realidade (CHAGAS, 2012, p. 2).

Ao mesmo tempo, isto não quer dizer abrir mão do rigor metodológico no ato de pesquisar e muito menos desprezar a elevação do real ao mundo das ideias; ao contrário, ter o materialismo histórico dialético como método significa partir do real, do concreto, da história, do que é captado pela pesquisa empírica acurada, tê-la como a porta de entrada do processo de compreensão da realidade, com a clareza de que não é conclusiva, ou seja, um fim em si mesma. Ou seja, a captação da realidade por meio de diferentes ferramentas de pesquisa é essencial ao processo de compreensão, mas é só a primeira etapa.

Após a pesquisa que objetiva o real é necessário um movimento de reflexão (a segunda etapa) e, então, o retorno ao mundo concreto (terceira etapa).

Elevar ao mundo das ideias também não significa ter nesse processo a centralidade de compreensão do mundo que nos cerca. Essa não é uma realidade abstrata, construída no espírito e vislumbrada como Verdade. Ao contrário, são as relações no mundo concreto que conformam as ideias; que como produtos do real, retornam ao real com poder de desvendá-lo e transformá-lo. Nessa perspectiva, o processo de análise do real é parte intrínseca do materialismo histórico, mas nunca está separado do processo da pesquisa e da ação.

Da pesquisa para a reflexão, do concreto ao abstrato, a realidade desvelada carrega consigo as forças capazes de superá-la, por isto impele a prática transformadora, mas agora compreendida e desvendada. A prática refletida que se transforma e altera o real é o que se chama de práxis; que, em seu movimento de crítica à realidade, move os sujeitos históricos para sua transformação.

Ter ao materialismo histórico dialético como método impõe a qualquer processo de produção de conhecimento três momentos inseparáveis: a pesquisa, a reflexão e a ação.

## 1.2 PESQUISA, REFLEXÃO E AÇÃO: O MÉTODO EM MOVIMENTO

Ao partir da concepção de produção de conhecimento e de método descrito anteriormente, a primeira etapa da pesquisa, que deu origem a esta tese, foi a escolha de uma experiência constituída historicamente que possibilitasse uma reflexão representativa e guardasse em seu processo, ainda que singular, potencialidades de compreensão e transformação para além de sua especificidade.

O DIEESE enquanto instituição de pesquisa, ensino e assessoria ao movimento sindical é marcado por sua história junto ao sindicalismo brasileiro. Sua constituição se deu a partir das necessidades dos trabalhadores de melhor compreender as mudanças na realidade brasileira para poder transformá-la<sup>1</sup>. Já a criação, em 2012, da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE é uma ação efetiva do movimento sindical e dos intelectuais do DIEESE, com o intuito de se preparar para as mudanças que surgiam, bem como o de criar as possibilidades para novas ações demandadas pela realidade posta com a eleição de um sindicalista à presidência da República.

Assim, como uma experiência histórica e social de escola de nível superior que se propôs produzir conhecimentos da, para e com a classe trabalhadora, a Escola de Ciências de Trabalho do DIEESE tem relevância para o objetivo geral desta tese, que é o de melhor compreender o papel da educação no processo de reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores na produção e reprodução da vida.

A partir desse objetivo geral, foi iniciado o processo de construção das perguntas e dos objetivos específicos que orientam esta tese. Como compreendo que as perguntas desta pesquisa não são somente uma mobilização individual, mas a expressão das preocupações e necessidades do coletivo que componho como pesquisador, assessor e educador sindical no DIEESE, o primeiro passo foi recuperar aquilo que historicamente mobilizou os educadores que, ao longo da história, pensaram e fizeram a educação na instituição e que serão melhor analisados nos próximos capítulos.

---

<sup>1</sup> Sobre a origem do DIEESE ver: AUGUSTO JUNIOR, F. Da necessidade à práxis: análise do índice de custo de vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Dentre os registros encontrados nos debates sobre a Escola Sindical dos anos 1980, as perguntas que mobilizaram a reflexão naquele momento foram:

- Como superar os valores e atitudes que queiramos ou não têm um papel muito forte em nossa formação?
- Como superar algumas concepções que são hegemônicas na escola e, também, na educação sindical? De um lado uma concepção de reprodução dos conhecimentos já sistematizados e de outro uma ideia de educação como situações de aprendizagem que fazem apenas aflorar o conhecimento dos participantes sem que esses conhecimentos, que os trabalhadores já são portadores, sejam questionados e aprofundados? (MANFREDI, s/d)<sup>2</sup>.

Nos documentos que sistematizaram os debates sobre o processo educativo do Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais – PCDA, que o DIEESE desenvolveu ao longo dos anos 1990, apareceram os seguintes questionamentos:

- Como se consegue fazer com que pessoas com diferentes experiências de trabalho e apropriação conceitual desenvolvam, no mesmo espaço, um processo de aprendizagem 'semelhante'?
- Muitas vezes o conhecimento forjado no método tradicional da academia limita, porque é um conhecimento especializado, racional e requer conhecimentos prévios, estabelecidos em uma sequência rígida: para saber isto, tem que saber aquilo. Como transformar essas condições, que a princípio seria desfavorável em uma coisa favorável?
- As pessoas precisam se apropriar de conceitos, mas essa assimilação vem no momento em que sentem necessidade. Só então se estabelece uma situação de curiosidade e a busca de um novo conceito (...). Então, como é que se desperta a curiosidade das pessoas?
- Como se cria um ambiente de aprendizagem onde a realidade se torne presente?
- Como o espaço da sala de aula pode ser um suporte para o esforço do aluno na produção do conhecimento? Como o professor pode ajudar na busca do conhecimento que o aluno está empreendendo?
- O professor que viabiliza a produção do conhecimento tem que ser necessariamente aquele que detém/aporta o conteúdo, o conhecimento científico? (DIEESE, 1999)<sup>3</sup>.

Nos anos 2000, no debate sobre a construção de uma escola de nível superior voltada para os dirigentes sindicais e trabalhadores, as perguntas que mobilizaram as discussões nas oficinas com o movimento sindical e os técnicos do DIEESE foram:

---

<sup>2</sup> Silvia Maria Manfredi, Formação sindical e metodologia, Escola de Educação Sindical do DIEESE, in mimeo, s/d.

<sup>3</sup> O processo de ensino/aprendizagem em grupos heterogêneos – reflexões a partir da experiência do PCDA, DIEESE, 1999.

- Por que criar um projeto de faculdade alternativa aos atuais centros de excelência? (...)
- Qual a orientação político metodológica, a concepção de homem, de mundo, de uma Faculdade do DIEESE? (...)
- Qual a originalidade da proposta dessa faculdade? (...)
- Como uma faculdade, como instituição de ensino, pode aproveitar a experiência do DIEESE e dos trabalhadores para articular os saberes dos trabalhadores dando maior densidade ao que está disperso na história? (DIEESE, 2007, p. 124-126)<sup>4</sup>.

Já no processo de efetivação e reflexão da ECT-DIEESE, novas e velhas questões surgiram para o coletivo de educadores do DIEESE, como expressa essa fala de um professor da ECT-DIEESE:

A gente errou bastante. Teve o equívoco da transposição da perspectiva de compreensão acadêmico-universitária para a produção de conhecimento aqui dentro. Talvez uma das piores coisas que a gente tenha feito, até hoje nos exercícios de APP foi apresentar um modelo de projeto, baseado nessa estrutura de iniciação científica das universidades públicas. Isso enquadrava os alunos de uma maneira. Apesar de ter vários exercícios legais de pesquisar o cotidiano, a experiência de dirigente, de militante, para boa parte dos alunos, pelo fato de ter um modelo que era só montar a partir daquele esqueleto e apresentar alguma coisa [eles seguiram este caminho] (DOCENTE 2, 2019)<sup>5</sup>.

Este relato sobre o desenvolvimento da experiência concreta da ECT-DIEESE expressa como as perguntas dos momentos anteriores ainda estão presentes e, no nível superior, ganham outras dimensões.

A gente deveria investir e insistir mais na questão de explorar, de aproveitar a prática [do trabalhador], porque serve para verificar esse processo de transformação do aluno. Isso é interdisciplinar. (...) A interdisciplinaridade está aí. (...) Em certo sentido, assim a gente exercita aquela proposta que está consolidada no Projeto Pedagógico de construção [de conhecimento] (DOCENTE 2, 2019).

De alguma forma, essas perguntas e reflexões repercutem contradições não superadas da concepção e da prática pedagógica, construída ao longo da história do DIEESE, e que carecem de melhor sistematização, ponderação e propostas de ação que contribuam para sua superação.

Entendendo-me como parte deste coletivo e desta história, as perguntas que emergiram nessa etapa da pesquisa e que mobilizaram o coletivo de educadores do

<sup>4</sup> Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais, DIEESE, 2007.

<sup>5</sup> Para fins de sigilo dos docentes entrevistados ao longo da pesquisa, eles foram numerados, conforme a entrevista realizada.

DIEESE são também minhas questões, que sintetizo em uma pergunta geradora com três dimensões:

Como uma concepção de educação emancipadora da, para e com a classe trabalhadora:

- 1- Compreende o lugar dos sujeitos (educador e educando) no processo ensino-aprendizagem?
- 2- Apropria-se do conhecimento científico para sua luta?
- 3- Realiza-se e supera as suas contradições produzidas neste processo?

A reflexão sobre essas perguntas apontou para uma das necessidades e, portanto, um dos objetivos específicos desta tese: retomar a teoria, a metodologia e a construção social que deu origem à educação no DIEESE e identificar as contradições que se apresentaram no processo de construção de uma formação sindical emancipadora.

Além disso, ao afirmar que a produção do conhecimento e a superação das contradições só se realizam quando a produção teórica, a pesquisa e a reflexão crítica avançam para a ação, se impôs, como mais um objetivo específico desta tese, contribuir no desenvolvimento de um método para a produção de conhecimento, por parte dos trabalhadores-estudantes do ensino superior da ECT-DIEESE.

Da conjugação dos objetivos gerais e específicos com as dimensões dessa pergunta mobilizadora, emergiu as seguintes teses às quais esta pesquisa busca comprovar:

- 1- As contradições da formação sindical no DIEESE, inerentes ao seu papel junto ao movimento sindical, dificultam a realização plena de uma escola de, com e para trabalhadores.
- 2- A superação dessas contradições só é possível pela síntese das diferentes vertentes pedagógicas que influenciaram a formação sindical do DIEESE, e a Escola DIEESE de Ciências do Trabalho é uma experiência privilegiada para esta empreitada.

### 1.3 AS ETAPAS DA PESQUISA, REFLEXÃO E AÇÃO

Depois das perguntas iniciais, dos objetivos e da tese constituídos, a primeira etapa foi definir o momento significativo a ser pesquisado. Essa escolha aconteceu a partir da minha inserção na educação do DIEESE como professor da ECT-DIEESE e parte do coletivo docente do bacharelado interdisciplinar em Ciências do Trabalho.

Além disso, a reflexão sobre as perguntas indicou que a criação e a implementação do projeto político-pedagógico da ECT-DIEESE era um momento significativo para a busca de respostas às perguntas e para a consecução dos objetivos propostos; uma vez que é no nível superior que a cisão entre conhecimento científico e conhecimento para o trabalho consolida o fosso entre os que trilham o caminho da ciência e o do mundo do trabalho.

Ao propor um curso de nível superior, com uma visão emancipadora de educação, o bacharelado em Ciências do Trabalho do DIEESE da ECT-DIEESE aparece como uma experiência relevante na busca para compreender as contradições na efetivação de propostas de construção de uma escola que tem o trabalhador como sujeito do processo de produção do conhecimento.

Como etapa inicial, foi necessária a reconstrução histórica da educação no DIEESE e do processo de constituição da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE.

Para isso, foi feita extensa pesquisa bibliográfica e a leitura de textos e teses sobre o DIEESE, a educação sindical, a educação no DIEESE e o momento da constituição da Escola. Foi realizada pesquisa documental, em sentido amplo, conforme definida por Severino (2007, p. 122-123), ou seja, “não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” que ainda não tinham sido objetos de sistematização ou análise.

As principais fontes foram os documentos internos e de divulgação externa da área de educação do DIEESE e da Escola de Ciências do Trabalho; os documentos de arquivos pessoais de técnicos, pesquisadores e educadores que passaram pela instituição; bem como, os materiais produzidos pelos sujeitos do processo: professores, alunos e instâncias diretivas.



Foram realizadas entrevistas com os sujeitos que participaram dos diferentes momentos da educação do DIEESE e com os sujeitos que formularam e iniciaram a implantação do projeto da Escola.

Essas entrevistas tiveram como objetivo avançar na compreensão histórica do papel da área de Educação no DIEESE e, também, identificar as motivações e intenções que levaram à constituição da Escola; bem como, compreender como a história da educação no DIEESE e a constituição da Escola se relacionam com a história da educação sindical no Brasil.

Para estas entrevistas, foi utilizada a técnica classificada por Severino (2007, p. 124-125) como entrevista estruturada, realizada a partir de roteiros organizados com questões abertas, cuja elaboração tem como referência a análise documental.

As atividades de educação desenvolvidas pela Escola foram o foco da segunda etapa, que foi realizada por meio de pesquisa documental referente ao curso desenvolvido, aos programas de curso e aos registros acadêmicos.

Além disso, nessa etapa, foram feitas as entrevistas, em profundidade, com professores e alunos, que tinham como objetivo analisar o processo de implantação da Escola, bem como investigar se o que foi proposto pelos formuladores e está contido nos documentos da Escola tem sido implementado.

Essa etapa foi composta por entrevistas individuais, com um grupo de professores, e por grupos focais, realizados com dois grupos de trabalhadores-estudantes.

O grupo focal é entendido como uma entrevista realizada em grupo e dirigida por um moderador, que tem como referência um roteiro temático com perguntas semiestruturadas, no qual o intuito é criar a interação entre os participantes, de modo que cada discurso complementa e se contraponha a outro, o que viabiliza a produção de um conjunto dinâmico de informações para futura análise (RODRÍGUEZ; CERDÁ, 2002, p. 366).

A última fase da investigação refere-se à prática educativa que realizei em sala de aula, ao longo de dois semestres iniciais de uma turma do Bacharelado em Ciências do Trabalho da EDCT.

Esta etapa foi efetivada nos marcos da pesquisa-participante, preconizada por Brandão como uma metodologia de pesquisa e intervenção; o que significa que esta construção se desenvolveu ao longo da ação concreta em sala de aula e em diálogo com os trabalhadores-estudantes que, portanto, participaram dela<sup>6</sup>.

Ao procurar o diálogo com os trabalhadores-estudantes e refletir, conjuntamente, sobre o processo de produção do conhecimento, criticar e reavaliar atividades desenvolvidas, essa etapa da pesquisa-participante buscou refletir sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica no ensino superior voltado para os trabalhadores, que tem como intenção a produção, a sistematização e o empoderamento do conhecimento do trabalhador frente ao conhecimento historicamente legitimado.

A realização dessa etapa se deu em minha atividade de docente responsável pelas Atividades Programadas de Pesquisa (APP)<sup>7</sup>, componente curricular do bacharelado em Ciências do Trabalho, que tem como objetivo possibilitar ao trabalhador-estudante o exercício da produção de um conhecimento significativo.

A APP é o espaço em que o trabalhador-estudante, orientado por um professor, efetiva um processo de pesquisa, reflexão e ação que dá sentido ao conhecimento discutido nas outras disciplinas; proporciona a interdisciplinaridade; e, alinhava conhecimento teórico, conhecimento prático, pesquisa, reflexão e intervenção.

Entendo esta etapa como pesquisa-participante porque não se pretendeu testar uma metodologia em um grupo de controle e avaliar seus resultados, mas sim compartilhar um processo de experimentação, que buscou lidar com as dificuldades de cada trabalhador-estudante para compreender e experienciar a prática da reflexão, da pesquisa e da sistematização.

---

<sup>6</sup> A referência para esta etapa é um exercício crítico da proposta de pesquisa participante, apresentado por Carlos Rodrigues Brandão, em uma série de publicações que revisitam a proposta ao longo do tempo. Como referências bibliográficas essenciais ver: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981; BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985; e, BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

<sup>7</sup> A descrição e a análise sobre as Atividades Programadas de Pesquisa – APP, que compõem o núcleo da proposta pedagógica da Escola DIEESE, serão tratadas nos capítulos posteriores e contribuirão para a melhor compreensão das razões que as colocam como um momento importante da pesquisa desta tese.

Apesar de diferentes, entendo que o lugar do professor-pesquisador, nesta etapa, equiparou-se ao do trabalhador-estudante em desafio e engajamento, até porque o professor é trabalhador e o pesquisador é estudante. Enquanto o professor-pesquisador experimentou um método de produção de conhecimento coletivo sobre como proporcionar ao trabalhador-estudante o pesquisar, refletir e sistematizar; o trabalhador-estudante vivenciou um processo real de produção de conhecimento, sistematização e ação.

O desafio de compartilhar a reflexão metodológica é o exercício de uma prática teórica que compreende o outro como sujeito que produz conhecimento em seu processo de prover a vida, seja ele um pedreiro, um metalúrgico ou um professor. É uma concepção que entende que a troca de conhecimento não é o escambo de um produto acabado; mas é partilhar o processo, as dificuldades, os erros, as dúvidas e as encruzilhadas com que nos defrontamos na produção do conhecimento.

Por isso, ao dialogar, sistematizar, pesquisar, testar e refletir conjuntamente sobre a minha prática e sobre a prática do trabalhador-estudante, foi possível um movimento dialógico e dialético, que possibilitou iniciar a construção de uma proposta pedagógica para o ensino superior de trabalhadores; que, apesar de não ter sido completada em todas as etapas pensadas por conta dos prazos inerentes a uma tese de doutoramento, avançou na superação de contradições encontradas ao longo da história da educação do DIEESE, e passo a sistematizá-las e problematizá-las nos capítulos que se seguem.

## **2 - A EDUCAÇÃO SINDICAL NO BRASIL**

A ideia de uma educação para os trabalhadores, realizada pelos próprios trabalhadores, está presente desde os movimentos anarquistas do início do século XX e atravessa toda a história da luta dos trabalhadores contra a exploração e por melhores condições de trabalho e vida no Brasil.

É possível falar de educação para o trabalho no período escravocrata - nas fazendas entre os próprios escravos, nos quilombos entre os negros fugidos e nas cidades entre os trabalhadores livres, que ensinavam e aprendiam suas profissões no próprio trabalho – mas foi com a introdução do trabalho assalariado, como forma de produção hegemônica, que os projetos de educação para trabalhadores começaram a se organizar em nosso país.

Em um primeiro momento, no fim do século XIX e início do século XX, a educação, realizada sob a responsabilidade das corporações de ofício, integrava a educação profissional e a educação política e, por conta disso, foi objeto de disputa entre sindicatos e patrões durante toda a república velha<sup>8</sup>.

É somente a partir da década de 1930, com o estabelecimento das políticas educacionais, que se iniciou o processo de separação entre a preparação para as letras e o trabalho da educação política, e esta última ficou sob a responsabilidade dos sindicatos. Pode-se dizer que é deste processo que surge a educação sindical.

A principal referência sobre a história da educação sindical no Brasil é a pesquisa de Silvia Maria Manfredi, relatada no livro “Formação Sindical: história de uma prática cultural no Brasil”, fundamental para todos aqueles que querem melhor compreender este processo de educação, que tem formado as lideranças dos trabalhadores, desde o início do século XX.

Em sua pesquisa histórica, Manfredi identifica um conjunto de tendências políticas que, de certo modo, influenciou decisivamente a organização e os caminhos desta tradição educacional. Anarquistas, comunistas, católicos, trabalhistas, legalistas e intelectuais são alguns dos grupos que se organizaram.

---

<sup>8</sup>Ver: SILVA, F. T. **Operários sem patrões**: Os trabalhadores da cidade de Santos no entre guerras. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

## 2.1 OS ANARCOSSINDICALISTAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nas duas primeiras décadas do século XX, o ideário liberal influenciou decisivamente o surgimento de uma política educacional e induziu ações estatais de educação nas primeiras letras para a população em geral, o que vai se materializar no manifesto dos pioneiros de 1932 e em todas as diferentes políticas implementadas a partir de então. Como contraposição, destacou-se, neste período, a proposta libertária de uma educação dos trabalhadores pelos trabalhadores, concebida pelos grupos anarcossindicalistas, que guardavam os ideais das corporações de ofício.

O ideário anarquista aportou em terras brasileiras a partir, principalmente, da Itália em conjunto com a imensa leva de trabalhadores europeus que substituiu os escravos negros nas fazendas de café, após a abolição. Com o rápido avanço do trabalho assalariado, que se espalhou por todo o tecido produtivo, este ideário chegou às recentes indústrias e às principais cidades brasileiras.

A proposta anarquista de educação libertária era abrangente e propunha ações para a formação dos trabalhadores em três dimensões educacionais diferentes, mas complementares, que Manfredi denominou de político-sindical, político-escolar e prática cultural. Era preciso formar os trabalhadores politicamente para a transformação revolucionária; formar os futuros trabalhadores para a constituição de um novo homem, que fosse capaz de construir um novo mundo sem oprimidos e opressores; e, formar toda a sociedade para a transformação.

A educação político-sindical se efetivava por meio de conferências, debates e estudos coletivos, que eram realizados nos sindicatos e nos centros de estudo, e ganhavam sentido na luta dos militantes com a divulgação cotidiana dos ideais libertários, com os protestos e com as greves organizadas pelos sindicatos.

A experiência anarquista escolar se efetivou na criação das Escolas Modernas, orientadas pelas ideias do pedagogo Francisco Ferrer. Conhecida como pedagogia racional, tinha como fundamento as ciências modernas e propunha uma educação por meio da qual cada estudante deveria aprender a raciocinar por si

mesmo, a conhecer o mundo e a emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre (GALLO, 2013, p. 244). Três experiências ficaram conhecidas neste período: a Escola Libertária Germinal, que funcionou no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, entre 1902 e 1904; a Escola Moderna do Belenzinho, em atividade entre 1912 e 1919; e, a Universidade Popular do Rio de Janeiro, com atuação em 1904<sup>9</sup>.

As práticas culturais, destinadas ao conjunto da população, se realizavam por meio de apresentação em teatros; festivais de música e poesia; encontros culturais e recreativos, organizados nos bairros operários. Era o momento de envolver toda a família do trabalhador e promover as relações comunitárias para além da fábrica e, assim, levar o ideário libertário para o seio da comunidade, que se localizava no entorno das principais fábricas da época.

É possível identificar este momento como um período no qual a educação sindical compunha uma proposta integral de educação do trabalhador, em todas as suas dimensões, que não separava a educação do trabalho, da vida e da política e tinha a ambição de abarcar a criança, o jovem e o adulto.

## 2.2 OS COMUNISTAS E A EDUCAÇÃO DE QUADROS

Em 1922 é fundado o Partido Comunista do Brasil (PCB) que, muito embora tenha passado a maior parte dos diferentes períodos da nossa história na ilegalidade, mantém forte influência sobre as organizações dos trabalhadores, pois subordina os sindicatos à estrutura centralizada do partido; que, por sua vez, possui estratégia definida pela III Internacional e, conseqüentemente, pelo Partido Comunista Soviético.

A subordinação do PCB à III Internacional significou alianças com diversas correntes políticas, em diferentes períodos de nossa história, com o intuito de

---

<sup>9</sup>A ideia das Universidades Populares vem da Europa, em funcionamento desde meados do século XIX; e, nelas ocorreram as primeiras experiências extensionistas. A Universidade Popular do Rio de Janeiro não foi uma iniciativa exclusiva dos anarquistas; envolveu, também, intelectuais socialistas. A relação que possui com as Escolas Modernas está marcada por sua opção pelo ensino superior positivo, científico e filosófico, oferecido aos trabalhadores; e, também, pela proposta de ser um centro de atividades culturais e artísticas para a sociedade em geral (MANFREDI, 1996).

viabilizar e consolidar a revolução democrático-burguesa como uma etapa necessária à revolução socialista. Com isso, houve a participação dos comunistas no processo de legalização dos sindicatos na primeira metade da década de 1930, com vistas a participar da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 (MATTOS, 2003, p.15); da criação da Ação Nacional Libertadora (ANL), em 1935 (FAUSTO, 1999, p.359); e, do Queremismo, em 1945 (FAUSTO, 1999, p.385).

Nos embates sobre educação, os comunistas, nas décadas de 1920 e 1930, defendiam a ajuda econômica às crianças pobres (material didático, roupa, alimentação e transporte); as escolas profissionais, em continuidade às escolas primárias; a pauta sindical do magistério primário; e, as bibliotecas populares (SAVIANI, 2011, p.183). Nos períodos seguintes, aproximaram-se do ideário escolanovista e articularam-se com outras forças progressistas, em torno da posição liberal, em contraposição aos católicos (SAVIANI, 2005, p.25).

Para o partido e, conseqüentemente, para o movimento sindical sob influência do PCB, sua tarefa frente à educação era a formação de quadros.

O objetivo da formação de quadros era a preparação de grande conjunto de militantes para exercer a função de dirigente revolucionário, com capacidade de liderar, em diferentes locais da organização, a grande massa de trabalhadores na direção de um governo do proletariado.

Com conteúdo marcadamente programático, definido pelo Comitê Central, as formações eram divididas em níveis relacionados à hierarquia dentro da organização. O propósito destas formações era a transmissão de uma visão de mundo e da história, assim como, da hierarquia e da disciplina, necessárias à tarefa revolucionária.

Manfredi destaca a década de 1950 como o período de maior atividade deste tipo de educação no seio das lideranças dos trabalhadores. Com o Manifesto de Agosto<sup>10</sup>, a necessidade de buscar maior homogeneidade ideológica entre os militantes do partido colocou a educação como uma tarefa fundamental do Comitê

---

<sup>10</sup> O "Manifesto de Agosto de 1950", assinado por Prestes foi um compromisso dos comunistas brasileiros com a revolução; substituiu a estratégia de *coexistência pacífica*, defendida no manifesto de 1943, pela aberta luta de classes, que anuncia a disposição do PCB de recorrer às armas para derrubar governos de *traição nacional*. Disponível em: <<http://m.memorialdademocracia.com.br/card/pcb-defende-insurreicao-armada>>. Acesso em 15/03/2018.



Central; o que se realizou por meio de escolas clandestinas, que funcionavam em casas sem nenhuma identificação (MANFREDI, 1996, p. 50-53).

Os cursos eram realizados em sistema de internato, com duração variável de acordo com os objetivos de formação; eram compostos por uma conferência na primeira parte do dia, leitura de materiais indicados na parte da tarde e avaliação oral do professor no período da noite. Além disso, grupos de estudo de textos específicos, normalmente manuais e textos de intelectuais comunistas, compunham o processo de formação.

As escolas de formação de quadros comunistas são importantes para compreender o desenvolvimento da educação sindical brasileira; pois formaram contingentes significativos de dirigentes sindicais que, depois, por dentro dos sindicatos, replicaram seu formato e influenciaram seguidas gerações de sindicalistas.

Além disso, a escolha da formação política para quadros, em detrimento de uma educação abrangente para a base dos trabalhadores, vai marcar, até os dias de hoje, as escolhas pedagógicas, metodológicas e de conteúdo da educação sindical e será objeto de melhor análise em outros momentos desta tese.

### 2.3 OS LEGALISTAS E A FORMAÇÃO PARA A BUROCRACIA

Embora os comunistas, em diversos momentos da história do sindicalismo brasileiro, tenham se destacado, nunca foram hegemônicos na educação sindical. Mesmo o ideário da esquerda, que incluía comunistas, socialistas e anarquistas, dividiu seu espaço no movimento operário com os dirigentes vinculados à estrutura estatal.

Ministeriáveis, corporativos, legalistas e amarelos são algumas das denominações que estes dirigentes, atrelados à estrutura sindical oficial, receberam para que fossem identificados como parte de um movimento sindical, criado a partir das políticas trabalhistas de Getúlio Vargas e do pacto conservador realizado pelo Estado Novo, que tinha sua base de sustentação na harmonia de classe.

Como afirma Martins, “a partir da década de 1930, o Estado, progressivamente, foi definindo para o sindicato o papel de órgão colaborador do desenvolvimento econômico do país” (MARTINS, 1979, p. 70).

Neste período, mais especificamente entre 1943 e 1945, cunhou-se um modelo de educação sindical voltado para esta parcela do movimento operário, cujo foco foi a formação dos dirigentes e dos trabalhadores por parte do Estado.

Com a intenção de propagar os valores e os deveres do modelo corporativo em contraposição aos comunistas, o Ministério do Trabalho realizava cursos de orientação sindical para a formação dos dirigentes. O foco destes cursos estava nos aspectos administrativos vinculados à vida do sindicato como parte da estrutura sindical. “Como dirigir um Sindicato”, “Organização Administrativa de um Sindicato”, “O Imposto Sindical”, “Os Serviços de Assistência Jurídica dos Sindicatos”, “O Papel dos Sindicatos para a Recreação dos Trabalhadores” entre outros, são cursos que foram realizados neste período (MANFREDI, 1996, p.35).

Além dos cursos voltados para os dirigentes sindicais, o Ministério do Trabalho buscava se comunicar e influenciar diretamente o trabalhador e sua família, por meio de palestras em programa de rádio, em cadeia nacional, que tratavam dos direitos dos trabalhadores, da conjuntura política nacional e internacional.

Esta forma de educação sindical, na qual o centro da preocupação estava em preparar o dirigente sindical para exercer a função de administrador de um aparelho estatal, é a outra face da formação de quadros, em oposição à formação da base. Para o conjunto dos trabalhadores, o governo destinava a propaganda; e, para o dirigente, a formação para o exercício do papel destinado a ele na organização social.

Embora esta prática esteja associada historicamente ao Estado Novo, ela não se limitou ao governo Vargas. De diferentes formas e em intensidades variadas, o Estado, desde então, atua ativamente na formação de dirigentes sindicais até os dias de hoje. Assim foi durante o período democrático de 1946-1964, na ditadura militar e no atual período democrático sob diversos comandos políticos. Seja por meio da organização de cursos oferecidos diretamente, por convênios estatais com entidades sindicais ou através de financiamento a entidades do terceiro setor, o

Estado brasileiro tem influenciado a educação sindical, com vistas a formar dirigentes vinculados à burocracia estatal do Ministério do Trabalho.

## 2.4 LIBERAIS, EMPRESÁRIOS E NORTE-AMERICANOS

O Estado não foi o único a exercer influência na educação sindical em contraposição às tendências de esquerda. Setores ligados à burguesia multinacional também buscaram interferir neste processo; cuja participação se deu por meio do apoio de instituições como o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), a ORIT (Organización Regional Interamericana de Trabajadores), a AFL-CIO (American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)<sup>11</sup>.

O IPES, fundado em 1961, por empresários e intelectuais, como instituto apartidário de visão liberal, propunha realizar estudos e desenvolver propostas políticas e econômicas para apoiar governos no desenvolvimento do país. Como forma de difundir suas ideias, apoiava a publicação de livros, peças e filmes. Assim, tentava influenciar setores da sociedade, como a Igreja, os militares e os sindicatos.

Já o IBAD, criado em 1959, tinha como objetivos explícitos o combate ao comunismo e a influência nas eleições do parlamento, por meio de apoio às campanhas dos que compartilhavam as suas concepções.

Junto ao movimento sindical, o IPES e o IBAD apoiaram o surgimento e o crescimento de sindicatos de trabalhadores com orientação ideológica liberal; além disso, por meio dos Círculos Operários do Rio de Janeiro e de São Paulo, buscaram influenciar, via apoio financeiro, principalmente os sindicatos vinculados à estrutura oficial.

Com clara atuação ideológica, o IPES e o IBAD influenciaram a educação sindical dos dirigentes, com interferência tanto nos cursos oficiais do Ministério do

---

<sup>11</sup> A participação do BID na vida sindical se deu a partir do financiamento de programas de educação sindical voltados à promoção da negociação coletiva, como princípio de resolução de conflitos. Este processo teve início a partir do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade nos anos de 1990 e será objeto de análise em outro item desta tese.

Trabalho, quanto nos cursos independentes; introduziram, no conteúdo dos cursos as convicções democráticas e cristãs, associadas à teoria econômica liberal, tais como a defesa da empresa privada como grande geradora de empregos e a livre iniciativa como a melhor opção para os trabalhadores<sup>12</sup>.

As formações independentes do Estado se organizaram por meio do Movimento Sindical Democrático (MSD)<sup>13</sup>, que realizava conferências e cursos de orientação sindical, e mantinha, inclusive, um sítio-escola. O MSD teve apoio da ORIT, criada, em 1952, como um braço sindical da política anticomunista dos EUA para a América Latina. A ORIT tinha como objetivo promover o sindicalismo democrático, nos moldes americanos da AFL-CIO, sua principal organização.

É por meio do apoio da ORIT, da AFL-CIO e da AIFLD/IADESIL (American Institute for Free Labor Development/Instituto Americano para o Desenvolvimento do Sindicalismo Livre) que é criado, em 1963, o ICT (Instituto Cultural do Trabalho). Com o objetivo de contrapor a influência comunista no sindicalismo brasileiro, o ICT reuniu, inicialmente, sindicalistas e empresários; e, a partir de 1967, somente sindicalistas (Sindicato dos Telefônicos, Sindicato dos Correios e Sindicato dos Eletricitários do Estado de São Paulo, entre outros). O ICT promoveu diversos cursos de formação sindical, que tinham como foco o papel dos sindicatos na democracia e a negociação coletiva como instrumento de tratamento dos conflitos (AMORIM, 2007, p. 110-111).

Pode-se conferir ao ICT a origem dos cursos de negociação coletiva, comuns até os dias de hoje nas diferentes tendências da educação sindical e que influenciam, decisivamente, a educação sindical, na qual a preparação para a mesa de negociação é central no processo educacional do dirigente sindical.

---

<sup>12</sup> Sobre IPES e IBAD ver OLIVEIRA, C. F. IPES E IBAD: A crise política da década de 60 e o advento do Golpe Civil-Militar de 1964. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 2, n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008.

<sup>13</sup> MSD foi uma organização de trabalhadores, de orientação anticomunista, constituída durante o 1º Encontro Interestadual do Sindicalismo Democrático, realizado em São Paulo em fins de julho de 1961. Desapareceu após o golpe político-militar de 31 de março de 1964. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/movimento-sindical-democratico>>. Acesso em 15/03/2018.

O ICT, depois de atravessar todo o período da ditadura militar, foi incorporado à área de formação sindical da CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores)<sup>14</sup>, nos anos 1990. Instituto importante no apoio e na formação das diferentes vertentes do movimento sindical brasileiro, que, historicamente, rivalizaram com o movimento sindical de esquerda, o ICT foi relevante na conformação do atual modelo sindical no Brasil<sup>15</sup>.

## 2.5 A IGREJA CATÓLICA ENTRE A ESQUERDA E A DIREITA

A Igreja Católica é outra instituição que teve forte influência nos diferentes agrupamentos do movimento sindical e participou ativamente da educação sindical, tanto à direita quanto à esquerda.

Apesar de ser uma instituição poderosa e com pretensa expressão unitária, a Igreja Católica apresentava posições diversas em relação à política, que ficaram evidenciadas em diferentes movimentos. Os grupos ideologicamente alinhados à visão conservadora buscaram influenciar o movimento dos trabalhadores em uma posição mais à direita; enquanto os grupos mais progressistas, em especial, os vinculados à Teologia da Libertação, foram importantes para a formação do movimento sindical mais à esquerda do espectro político brasileiro.

Do lado conservador, os Círculos Operários Católicos (CC OO) foram os instrumentos pelos quais a Igreja buscou influenciar a organização dos trabalhadores ao longo de toda a primeira metade do século XX. A atuação foi centrada em atividades assistenciais e cristãs; os Círculos Operários buscaram difundir uma visão de harmonia entre o capital e o trabalho e, assim, se articularam

---

<sup>14</sup> A CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) foi fundada em 1986 com o nome de Central Geral dos Trabalhadores (CGT), em substituição à Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat), de 1983. Em 1989, dividiu-se em Central Geral dos Trabalhadores do Brasil – CGTB (nome adotado em 2004) e CGT. A CGT fundiu-se, em 2007, a outras centrais, dando origem à atual União Geral dos Trabalhadores (UGT).

<sup>15</sup> Sobre o ICT ler: MANFREDI, S. M. **Educação sindical – entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

com a ideologia disseminada pela estrutura sindical oficial, criada pelo Estado Vargasista (MANFREDI, 1996, p. 93).

Era tarefa dos Círculos Operários a formação de um trabalhador cidadão, obediente a Deus e defensor dos valores da família, da caridade e do trabalho. Cabia à Igreja, a justificativa da desigualdade entre os homens e da sociedade hierárquica construída historicamente no Brasil.

Dentre as diretrizes do Congresso Operário Católico, de 1937, ficou evidenciada a principal missão dos Círculos Operários Católicos: a “ação intensa na esfera sindical, para que todos os sócios dos CC OO estejam sob o amparo das leis sociais e possam colaborar para a prosperidade dos sindicatos e imprimir-lhes uma orientação construtora” (PEREIRA, 2013, p. 10).

Organizados nos municípios em Círculos Locais, nos estados em Federações, e, nacionalmente, por meio da Confederação Nacional dos Operários Católicos, os Círculos Operários foram o mais importante instrumento de influência da Igreja no meio operário, na primeira metade do século XX, no Brasil. Em 1964, funcionavam no país 408 círculos, reunidos em 16 federações estaduais, com cerca de 435.000 associados.

Com atuação fortemente vinculada à catequese e com o lema “instruindo, educando, orientando, moralizando”, os Círculos Operários mantinham encontros de formação, tanto para os operários católicos em geral, quanto para as lideranças sindicais de origem católica, por meio da Escola de Líderes Operários (ELO), que esteve presente em 12 estados da Federação. Esses cursos buscavam se contrapor às tendências comunistas e trabalhistas; tinham como foco o ideário democrático cristão e, junto com as iniciativas assistenciais e espirituais, foram importantes para a formação do operariado brasileiro.

Com o acirramento das posições políticas nos anos 1960, os Círculos Operários se alinharam às organizações mais conservadoras da Igreja, que apoiaram decisivamente o golpe militar, como a TFP (Tradição, Família e Propriedade) e a Liga das Senhoras Católicas; e, foram perdendo espaço junto ao movimento sindical, apesar de manter ainda forte influência sobre os trabalhadores.

No espectro político, mais alinhadas à esquerda, as tendências progressistas da Igreja Católica participaram de maneira relevante. Como lembra Manfredi, a JOC

(Juventude Operária Católica) e a ACO (Ação Católica Operária) tiveram forte atuação no movimento sindical brasileiro.

Oficializada em 1925, na Bélgica, a JOC se organizou como um movimento internacional reconhecido pela Igreja de Roma, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). A JOC envolvia religiosos e leigos e buscava a aproximação e a evangelização junto aos grupos de jovens operários; tal qual os Círculos Operários Católicos, se contrapunha ao comunismo, ao liberalismo e ao individualismo, que afastavam a juventude do caminho cristão. Porém, diferente dos Círculos Operários, a JOC, no Brasil, buscou o diálogo e a articulação com outros movimentos políticos que atuavam junto ao operariado; e, mais se aproximou do que concorreu com os movimentos vinculados à esquerda.

A ACO surgiu em 1962 do encontro entre os operários católicos em geral e os ex-jocistas que, após casados, saíam da JOC, sob a influência da encíclica *Mater et Magistra* de João XXIII, do Concílio Vaticano II e do Pacto das Catacumbas. Apresentava uma visão crítica sobre a sociedade, a Igreja, o papel dos católicos e, principalmente, sobre as injustiças sociais.

Com uma ação pastoral, que priorizava as atividades nas favelas e nos sindicatos, a ACO se colocou junto aos operários denunciando as injustiças, as perseguições, o desemprego, o arrocho salarial, a fome e a falta de liberdade. No momento em que a voz dos sindicatos estava silenciada pela repressão, a ACO foi o instrumento de denúncia e de organização dos trabalhadores em prol de sua luta (JESUS, 2006, p.366).

Alinhadas à esquerda católica, a JOC e, principalmente, a ACO foram expressões das resoluções da Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Celam) de Medellín e da Teologia da Libertação, que, buscavam o exercício da fé e propunham a construção de uma Igreja que “vê o mundo pelos olhos dos pobres”, “identificando-se com suas necessidades, com seus sofrimentos, demandas e anseios para daí buscar compreender a sociedade e constituir uma nova espiritualidade na esteira das bem aventuranças” (SYDOW; FREIRE, 2016, p.155).

Mais do que um movimento isolado, a JOC e a ACO foram parte importante do movimento pastoral que envolveu a juventude, as famílias, os camponeses, os

operários e os indígenas; e, culminou na criação das CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) e de organismos vinculados à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), tais como o Cimi (Conselho Indigenista Missionário), em 1972 e a CPT (Comissão Pastoral da Terra), em 1975; os quais, de certa forma, alinharam-se às resoluções de Medellín, em busca de uma Igreja do Povo e para o Povo.

Para todos esses movimentos pastorais, o método jocista - *ver, julgar e agir* - foi a forma de conhecer, compreender e intervir na realidade por meio da fé. Como lembra Manfredi (1996, p.99), o *ver* torna o conhecimento dos problemas enfrentados pelo trabalhador em sua vida, nas diversas dimensões (pessoal, familiar, escolar, cultural, política, socioeconômica e religiosa), tarefa do agente pastoral. Para isso, é preciso estar com os trabalhadores e promover o diálogo com o grupo, e, assim, buscar a compreensão de seus problemas. Ao conhecer pode-se *julgar*, ou seja, refletir coletivamente sobre os problemas a partir de uma visão cristã que leve ao *agir*. O *agir* é o momento em que o grupo dialoga sobre as propostas de intervenção acerca dos problemas identificados e sobre como a comunidade cristã deve intervir segundo os passos da fé.

É através do método *ver, julgar, agir* que se construiu a prática educativa pela qual a JOC, a ACO e as CEB's influenciaram decisivamente a educação sindical. A JOC organizava atividades educativas diversas, como cursos de formação à família, cursos de alfabetização, trabalho manual, catecismo, entre outros. Além dos cursos, promovia atividades teatrais, coral, excursões, sessões de cinema e assembleias gerais. Com o intuito de atrair os jovens operários para a Igreja, a JOC promovia encontros que possibilitavam a reflexão sobre os problemas e a organização comunitária.

A ACO, que congregava principalmente os trabalhadores católicos mais maduros e casados, tinha como foco o trabalho de base; e, ao organizar grupos nas fábricas, em torno dos problemas diretamente relacionados ao trabalho, teve uma atuação mais direta junto às lideranças sindicais. Enquanto a JOC estimulava a reflexão dos jovens operários, a ACO, por meio da pedagogia *ver, julgar, agir*, promovia a formação das lideranças nas fábricas e nos sindicatos, a partir de uma visão crítica de sua realidade. Os encontros para discutir os problemas do mundo do trabalho eram os espaços utilizados para o diálogo sobre a realidade do trabalhador no seu local de trabalho, na sua comunidade e em seu país. Por meio de atividades



culturais, festas, cursos de alfabetização e legislação trabalhista, promovidos nas paróquias, os operários pela fé, pelo lazer e/ou pela necessidade, chegavam às reuniões e discutiam a sua vida, os problemas das fábricas e as carências de sua comunidade.

Diversos estudos discorreram sobre a importância da esquerda católica na organização sindical e em todo o movimento que se denominou “Novo Sindicalismo” e influenciou definitivamente os rumos do Brasil, a partir das grandes greves dos anos 1970-1980. Uma das principais formas para o apoio conquistado foi a educação de lideranças e do trabalhador da base. Para isto, algumas instituições como a Fundação Casa do Trabalhador, a FASE (Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional) e o CEPIS (Centro de Educação Popular) tiveram atuação destacada.

A Fundação Casa do Trabalhador foi criada em 1978, em João Monlevade – MG, por um grupo de trabalhadores vinculados à Igreja. Dela participaram lideranças sindicais e comunitárias e intelectuais vinculados à educação popular; com um raio de atuação que ia de Belo Horizonte à Ipatinga e passava por todo Vale do Aço. A partir de uma concepção de educação, na qual o trabalhador construía coletivamente seu saber, de modo a contribuir para a luta e para a organização, a Casa do Trabalhador realizava cursos de capacitação de líderes, discutia a situação socioeconômica e política do país, a história do movimento sindical e social, o direito dos trabalhadores, a condição da mulher, a fé e a política, entre outros temas, que surgiam como necessidade para a compreensão da realidade.

A FASE, criada em 1961, é vinculada diretamente à Cáritas do Brasil e tem como objetivo o desenvolvimento comunitário local. Sua concepção educacional se alterou com as mudanças da Igreja e da política nacional, mas esteve sempre vinculada à ideia de um processo formativo, que se realiza pela relação entre o teórico e a ação prática, de modo a contribuir na organização dos grupos comunitários. Com atuação na frente de bairros, na frente rural e na frente sindical urbana, a FASE esteve junto às CEB's, em especial, junto aos movimentos por moradia, educação e saúde; deu apoio a programas com pequenos proprietários rurais e, junto ao movimento sindical apoiou a formação de lideranças vinculadas à oposição sindical e respaldou iniciativas que viriam a desembocar na criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores).

O CEPIS, criado em 1977, por dentro do Instituto Sedes Sapientiae<sup>16</sup>, tem como objetivo a realização de trabalho educativo voltado para as bases populares, com o intuito de fortalecer os movimentos sociais. Surgiu da intersecção teórico-prática da Teologia da Libertação, da pedagogia freiriana e da visão revolucionária marxista, trazida pelos religiosos, intelectuais e militantes da esquerda armada (principalmente da Aliança Nacional Libertadora - ANL), que lá se congregaram. O CEPIS buscou levar a reflexão histórica, econômica e sociológica da realidade brasileira para os trabalhadores, com vistas à construção de um projeto político próprio da classe trabalhadora. Na frente sindical, suas equipes, com destaque para Frei Betto, Paulo Vannuchi e Paulo de Tarso, buscaram a formação e o apoio às novas lideranças, que emergiam nas oposições sindicais metalúrgicas de São Paulo e junto ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema (SYDOW; FREIRE, 2016, p. 185-186).

É possível afirmar que a esquerda católica foi o caminho pelo qual a Educação Popular, tão conhecida e debatida a partir das teorias de Paulo Freire, chegou e influenciou decisivamente a Educação Sindical, e mantém, até os dias de hoje, significativa relevância nas principais iniciativas educacionais sindicais.

## 2.6 EDUCAÇÃO POPULAR A EDUCAÇÃO SINDICAL

A Educação Popular, muito mais que uma tendência pedagógica, é um movimento político que aglutina um conjunto não homogêneo de iniciativas de educação *do, para, pelo e com* o povo. Segundo Hurtado (2005, p. 7), é uma corrente de pensamento e ação em construção pelos movimentos populares, que têm uma visão integral comprometida social e politicamente com a ética humanista.

Sua origem está vinculada às lutas da América Latina, na segunda metade do século XX, e tem como marcos a revolução cubana, que apresentou uma alternativa concreta ao capitalismo latino-americano e o Concílio Vaticano II, que colocou a

---

<sup>16</sup>O Instituto Sedes Sapientiae é um centro multidisciplinar de reflexão, criado em 1975 pela madre Cristina Sodré, cônega da Congregação de Santo Agostinho. Foi referência na luta pelos direitos humanos e contra a ditadura militar.

Igreja Católica no caminho do reencontro com os pobres do continente, a partir da Teologia da Libertação.

A Educação Popular é tributária de um conjunto de teorias, como as teorias da marginalidade<sup>17</sup> e da promoção popular, que procuram explicar historicamente a pobreza estrutural do continente e propõem saídas para sua superação; cresceu como uma voz de denúncia e uma proposta de educação crítica por meio dos movimentos populares no continente (HURTADO, 2005, p. 6).

Sua principal referência intelectual são os escritos de Paulo Freire<sup>18</sup>, que têm a dialética como pressuposto epistemológico e uma proposta metodológica, pedagógica e didática, que parte da ótica dos marginalizados e excluídos e tem como função possibilitar sua libertação.

É possível identificar como pressupostos da Educação Popular (HURTADO, 2005, p. 08-14):

1 - Posição ética – tem como marco a ética da vida em oposição à ética do mercado e por isso o compromisso com a transformação da sociedade e a superação da desigualdade. Esta é uma postura que não se troca, pois define a visão e a postura do indivíduo perante o mundo.

2 - Marco epistemológico - a teoria epistemológica que fundamenta a educação popular é o materialismo histórico-dialético, no qual o processo de produção do conhecimento é compreendido como uma construção social permanente, histórica e que se realiza na práxis, ou seja, na sua relação com o mundo; por isso, o processo de educação é também um processo de produção de conhecimento, que ocorre na relação entre o educador e o educando, na relação com o mundo que os cerca e os desafia.

3 - Proposta metodológica e pedagógica – tem como princípio a relação dialógica e a construção coletiva do conhecimento, na qual educador e educando

---

<sup>17</sup>Sobre a teoria da marginalidade ver NUN, José. O Futuro do Emprego e a Tese da Massa Marginal. Revista de Ciências Sociais nº 152, vol. 38, 1999 e Latin American Perspectives 27(1), jan 2000. Tradução do espanhol de Alexandre Morales.

<sup>18</sup> No Brasil, diversos intelectuais se dedicaram a formular teoricamente no campo da educação popular: Carlos R. Brandão, João Ricardo Ramalho, Beatriz Costa, Aída Bezerra, Pedro B. Garcia, Vanilda Paiva, Luis Eduardo Wanderley, Frei Betto, Pedro Pontual, Paulo Vannuchi, Silvia Manfredi, Leila Blass, Hamilton Fária, Benedito Carvalho, João Bosco Pinto, Osmar Favero, Celso de Rui Beisigel, entre outros.

ensinam e são ensinados em um processo teórico-prático e o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade faz parte desse movimento, que tem como base o diálogo e a prática social. Para a educação popular, o ato de escutar é tão importante quanto o de falar, uma vez que só é possível ao educador oferecer conhecimento se está aberto ao conhecimento dos outros.

4 - Opção política – a opção pelos oprimidos e pela luta contra a desigualdade é para a educação popular um imperativo político. Ao conceber a educação como um ato político, deixa claro que é preciso escolher a quem presta seu serviço, opressores ou oprimidos. Não basta trabalhar para o povo, sua opção moral lhe impõe trabalhar com o povo, no seu processo de luta contra a opressão, por isso é uma opção política.

A influência da Educação Popular na Educação Sindical está vinculada à emergência do *novo sindicalismo*, que surge como contraponto à ditadura militar, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Embora o chamado *novo sindicalismo* seja controverso em sua origem e caracterização por sociólogos, cientistas políticos e historiadores<sup>19</sup>, é consenso que aparece para a sociedade brasileira, a partir das greves de 1978 dos metalúrgicos da região do ABCD paulista, que são ampliadas para outros municípios da Grande São Paulo e para outras categorias nos anos seguintes.

Liderado, em sua maioria, por uma nova geração de sindicalistas não orgânicos ao Partido Comunista, que se contrapunham às direções sindicais legalistas, vinculadas à estrutura sindical oficial, o *novo sindicalismo* avançou para dentro dos principais sindicatos e levou consigo a concepção de organização e educação; que foi estruturada a partir dos movimentos sociais urbanos, surgidos nas franjas da opressão.

Esses movimentos, que se organizaram a partir de diferentes pautas (movimentos de mães, de moradia, de saúde e de bairro, entre outros), tinham em comum a reivindicação do atendimento de necessidades concretas, surgidas de um processo acelerado de industrialização, urbanização e carestia, conduzido pela

---

<sup>19</sup>Ver: BOITO JR, Armando (org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 / SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ditadura militar. Com organização e vinculação política heterogênea, esses movimentos foram os sujeitos de uma concepção de educação, que nasceu com o objetivo de conscientização de sua situação de opressão.

Com atuação em um conjunto de organizações da sociedade civil, como o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)<sup>20</sup>, o Centro João XXIII<sup>21</sup>, o CEPIS<sup>22</sup>, a FASE<sup>23</sup>, a Escola Sindical DIEESE<sup>24</sup>, entre outros, a educação popular adentrou a formação sindical e, neste processo, seus fundamentos e práticas questionaram a hegemonia da tradição.

Com a criação da CUT, em 1983, as iniciativas da educação sindical<sup>25</sup>, vinculadas ao campo da esquerda e, principalmente, ao *novo sindicalismo*, que eram realizadas por meio das organizações populares, convergiram para uma política centralizada e organizada pela Central Sindical.

Ainda que a centralização não significasse homogeneização, ao contrário, acontecia em meio a contradições do próprio projeto de constituição da Central; a partir da segunda metade dos anos 1980, através das estruturas de formação da CUT, consolidou-se uma concepção de educação sindical que pretendia se contrapor “à educação dominante, autoritária, elitista, excludente” e propunha uma “nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores, ligada às múltiplas dimensões da vida cotidiana e tendo como meta um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária e democrática” (MANFREDI, 1996, p.149).

---

<sup>20</sup>O CEDI –Centro Ecumênico de Documentação e Informação foi criado em 1974 e sediado no Colégio Sion no Rio de Janeiro; com uma proposta ecumênica ampla e o objetivo de apoiar e sistematizar os interesses dos movimentos eclesiais e populares.

<sup>21</sup>O Centro João XXIII/Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES) foi fundado em 1968; vinculado à Igreja Católica, mais especificamente, aos jesuítas, desenvolveu atividades de educação e assessoria para agentes da Pastoral Social; e, fez parte da rede da CNBB.

<sup>22</sup>CEPIS: ver tópico anterior desta tese.

<sup>23</sup>FASE: ver tópico anterior desta tese.

<sup>24</sup>A Escola Sindical DIEESE será objeto de análise no próximo tópico desta tese.

<sup>25</sup>Muitos dos grupos que atuavam, antes da criação da CUT, na Educação Sindical continuaram sua atuação independente ou em parceria com a Central; porém, suas atuações junto aos diferentes sindicatos filiados à CUT se restringiram e, de certo modo, passaram a ser realizadas em diálogo com a política de formação da Central, com influência recíproca.

Essa concepção constituiu-se, como é reconhecido em documentos da própria Central<sup>26</sup>, como continuadora da tradição histórica da educação popular (VERAS, 1999, p.50), até porque foram os diversos centros de educação, que atuavam junto às entidades sindicais e vieram a compor a CUT que, de certo modo, “forneceram tanto as matrizes para a construção do ideário do projeto como também boa parte dos quadros formadores” (MANFREDI, 1996, p.148).

A organização da política de formação foi estruturada com os princípios que orientaram a criação da Central (MANFREDI, 1996, p.148-149):

- Democracia, pluralidade e união: cabe à educação sindical propiciar espaço para o diálogo e a reflexão das diferentes correntes; e, buscar, dentro da diversidade, a produção da unidade.

- Unidade e descentralização: o que se traduz em atividades formativas, orientadas por uma política unificada no que se refere à concepção, objetivos e estratégias, mas descentralizada em sua execução.

- Atuação permanente, processual, planejada e sistemática: o que significa que, embora se reconheça a diversidade de espaços de formação do indivíduo, os processos de formações coletivas devem ser organizados, planejados e orientados, de modo a garantir uma atuação coordenada da política de educação sindical.

- Indelegabilidade da tarefa de formação dos dirigentes cutistas: uma vez que a Educação é um instrumento fundamental na realização do projeto sindical da Central.

A Educação Sindical Cutista se estruturou por meio da secretaria nacional de formação; das secretarias regionais/locais de formação das CUT's locais; dos departamentos de formação das Federações, Confederações e Sindicatos filiados, dos coletivos de formação; e, das Escolas Sindicais da CUT, articulados por uma Política Nacional de Formação.

Neste processo de convergência e centralização da formação sindical cutista, é importante reportar à criação do Instituto Cajamar (INCA), em 1986, que emergiu como a materialização do sonho da Universidade do Trabalhador, e constituiu-se como o “primeiro Centro de Educação Popular do Brasil”. O INCA surgiu como uma

---

<sup>26</sup> Veras faz esta afirmação e indica o seguinte documento: CUT Nacional, Revista Forma e Conteúdo, nº 1, fevereiro de 1999.

iniciativa de resposta à demanda de formação de lideranças sindicais e políticas, vinculadas à CUT e ao Partido dos Trabalhadores (PT); e, sua viabilização foi resultado de um movimento de militância e cooperação que possibilitou a compra do espaço, a liberação de profissionais vinculados a diversas organizações e a participação de inúmeros voluntários em todas as suas atividades (CAETANO, 1995, p. 19).

O INCA, que teve Paulo Freire como presidente, congregou as diversas iniciativas de formação de lideranças da esquerda pós-democratização e foi lugar de importantes discussões sobre um projeto político popular para o Brasil. Além disso, reuniu e sintetizou muitas iniciativas de educação popular que ocorriam em várias organizações de diferentes sindicatos; o que colaborou com o processo de articulação da formação sindical, iniciado com a criação da CUT. Em 1993, a Escola Sindical da CUT foi instalada no espaço do Cajamar, o que estabeleceu uma relação contraditória de dependência e autonomia entre as duas estruturas de formação, que permanece até os dias atuais<sup>27</sup>.

A iniciativa do Instituto Cajamar foi reproduzida em Belo Horizonte/MG com a criação, em 1987, da Escola Sete de Outubro; que era uma unidade autônoma e passou a fazer parte da CUT, em 1994. Integram, ainda, a estrutura de Escolas da CUT, a Escola Sul, em Florianópolis/SC (1990); a Escola Nordeste, no Recife/PE (1997); a Escola Centro-Oeste, em Goiânia/GO (1992); a Escola Chico Mendes da Amazônia, em Manaus (1995); e, a Escola São Paulo, na capital paulista (1995).

Como referência político-metodológica, a educação sindical cutista se alinhou com a educação popular; ou seja, tem o trabalhador/dirigente como protagonista do processo e propõe-se a “partir do conhecimento já acumulado pelos trabalhadores, fazê-los interagir com o saber já sistematizado, sem que um se subordine previamente ao outro, nem que este ou aquele seja desqualificado pela sua origem empírica ou acadêmica, antes levando-se a se vivificar mutuamente”, segundo Sgreccia et al (1990, p.31, apud MANFREDI, 1996, p.149)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup>Sobre o Instituto Cajamar ver: CAETANO, M.E. **Educação para transformação ou para mudar as algemas de mãos:** um estudo sobre educação e formação no Instituto Cajamar – INCA. Dissertação (Mestrado) – FE/Unicamp, Campinas, 1999.

<sup>28</sup>SGRECCIA, A. et al. Escola sindical 7 de Outubro. Concepção Político-Pedagógica. In Revista Forma e Conteúdo, dez 1990, nº 3, p. 31.

Apesar de não ser objeto desta tese, cabe aqui destacar que a Educação Popular, que adentra à educação sindical, em suas múltiplas orientações, foi ressignificada; e, sua metodologia, incorporada à uma longa história de formação de dirigentes no Brasil, que criaram limites à própria proposta.

Joel Zito Araújo (1989, p. 127-129), ao analisar um conjunto de atividades formativas, desenvolvidas por entidades sindicais cutistas, que declaravam ter na educação popular sua referência metodológica e prática, conclui que:

As temáticas e os conteúdos desenvolvidos, embora tenham uma forte ligação com as necessidades de ampliação da participação e democratização dos sindicatos, têm como limite a dificuldade de se projetar e organizar atividades relativas ao conhecimento da realidade nacional, correspondentes às tarefas colocadas pelo crescimento da influência do novo sindicalismo na sociedade civil e ao papel de novos sujeitos políticos que os próprios trabalhadores conquistaram. (...) Os cursos dirigidos à base tendem a ficar no nível da constatação deste saber e como consequência é empobrecido o processo de aprendizagem, o conhecimento da realidade e o papel do educador. Já os cursos dirigidos aos quadros tendem a privilegiar a aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente sem o necessário confronto com a realidade atual e a prática social da categoria. (...) E, por fim, a redundância na utilização da técnica pedagógica perguntas/debates em grupo/exposição dialógica, não parece dar conta da necessidade de apropriação de novos conhecimentos científicos e políticos, e a sua reflexão e incorporação ao saber oriundo das práticas sociais dos trabalhadores.

Suas conclusões são resultado de pesquisa que realizou em um conjunto de departamentos de formação de sindicatos filiados à CUT e de sua experiência como formador sindical; e, têm como referência, a análise de um conjunto de atividades formativas e dos discursos dos formadores, com ênfase em dois elementos centrais na concepção da educação popular: a experiência vivida como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem e a relação entre o senso comum e o conhecimento historicamente sistematizado.

No que se refere à experiência vivida, sua pesquisa constatou o que muitos que já trabalharam na formação sindical perceberam: a indefinição sobre o que considerar como elemento mobilizador da história dos sujeitos em processo de aprendizado. Esta indefinição passa por não se estabelecer se o sujeito é o indivíduo ou o coletivo e se o vivido está relacionado com sua história de opressão ou de simples cotidiano e opinião sobre determinado assunto.

Quando a questão é a relação entre o senso comum e o conhecimento historicamente sistematizado, a dificuldade está em melhor definir o que se considera como conhecimento prático e o que se verifica como discurso que



encobre a realidade. O mesmo ocorre, ao se apresentar o conhecimento científico, pois este se relaciona com as necessidades e perguntas do grupo em sua vivência concreta e avança em relação à educação bancária e ao exercício do poder do conhecimento socialmente legitimado e desejado.

Essas reflexões colocam desafios e questionamentos aos que pretendem contribuir para a construção teórica e metodológica da educação popular e aos que se apresentaram ao longo da história da educação no DIEESE, que esta tese pretende abordar.

### **3 - O DIEESE E A EDUCAÇÃO**

### 3.1 O DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS- DIEESE

O DIEESE está definido em seu estatuto como

um órgão unitário do Movimento Sindical Brasileiro destinado à realização de estudos, pesquisas e atividades de educação, produção e difusão de conhecimento e informação sobre o trabalho em um contexto multidisciplinar, tendo como instrumento de análise o método científico, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, sem prejuízo da diversidade das posições e enfoques sindicais<sup>29</sup>.

Com sede em São Paulo e 17 escritórios estaduais, o DIEESE conta com um corpo técnico e administrativo de cerca de 170 pessoas, das mais diferentes formações acadêmicas. Destas, por volta de 80 técnicos estão alocados nos maiores sindicatos de trabalhadores e outros 30 são responsáveis diretamente pela assessoria a mais de 600 sindicatos de trabalhadores em todo país. Soma-se ainda um grupo de pesquisadores responsável pela elaboração de pesquisas, voltadas ao mundo do trabalho e à manutenção de um banco de dados sindicais, que organiza e analisa as negociações coletivas, as greves e os salários das principais categorias de trabalhadores brasileiros.

Além disso, faz parte da composição do DIEESE a Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, com um corpo docente de cerca de 15 professores, responsáveis por um curso de nível superior em Ciências do Trabalho; uma pós-graduação *lato sensu* em Economia e Trabalho; e, um conjunto de mais de 40 cursos de extensão, voltado para a formação sindical nos mais diferentes temas de interesse do movimento sindical brasileiro.

#### 3.1.1 Origens

Criado em 1955, por 21 entidades sindicais de trabalhadores, aglutinadas em torno do Pacto da Unidade Intersindical (PUI)<sup>30</sup>, o DIEESE foi organizado para dar

---

<sup>29</sup>DIEESE, Estatuto Social, disponível em:

<https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/estatuto.html>. Acessado em 05/01/2018.

<sup>30</sup>O PUI, à revelia da CLT, reuniu sindicatos de setores econômicos diferenciados e, durante cinco anos, liderou as ações sindicais em São Paulo, a partir de uma espécie de plenária permanente

consistência científica e legitimidade social à prática dos cálculos de custo de vida, que eram realizados por diferentes organizações de trabalhadores, e para questionar as informações oficiais sobre a inflação (CHAIA, 1992, p.42).

Pode-se dizer que o DIEESE, criado como departamento intersindical, é produto de um frágil acordo entre as três principais correntes sindicais daquele período: comunistas, vinculados ao Partido Comunista do Brasil (PCB) e presentes nas oposições sindicais atuantes nos locais de trabalho; ministerialistas, herdeiros da concepção de harmonia de classe implantada pelo Estado Novo e ocupantes, principalmente, das estruturas oficiais (Federações e Confederações de Trabalhadores); e, trabalhistas que, apesar de legatários dos direitos trabalhistas sedimentados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>31</sup> por Vargas, buscavam maior independência sindical em relação ao Estado e tinham na mobilização dos trabalhadores sua forma de intervenção na política em geral<sup>32</sup>.

Sua origem está demarcada pelos acontecimentos dos breves anos democráticos, compreendidos entre outubro de 1945 e primeiro de abril de 1964, no Brasil, que, no plano internacional, estavam sob influência econômica, política e social do final da Segunda Guerra Mundial e da emergente Guerra Fria<sup>33</sup>; enquanto, no plano nacional, vinculados a consolidação de uma nova etapa do capitalismo brasileiro, caracterizada pela aceleração da industrialização, urbanização e racionalização do Estado e da sociedade.

Com a industrialização, ampliava-se o tamanho e a importância da classe operária no Brasil. As contradições entre o crescimento econômico e as reais condições de vida do trabalhador se intensificavam, imputando o que imputava ao

---

composta por mais de 100 organizações sindicais. Sobre o Pacto de Unidade Intersindical, ver RODRIGUES (1979) e CHAIA(1992).

<sup>31</sup> A CLT, publicada em 1º de maio de 1943 como Decreto-Lei nº 5.452, pode ser definida como uma extensa e detalhada relação de normas, que envolve as condições de contratação, remuneração e trabalho em geral, e que organiza em uma única peça legislativa todo o arcabouço legal sobre o trabalho implantado desde o início da década de 30 (AMORIM, 2007, p. 98).

<sup>32</sup>Sobre as tendências sindicais do período 1945-1964, ver MARTINS (1979).

<sup>33</sup>A Guerra Fria foi a disputa entre os capitalistas, sob a liderança dos Estados Unidos da América (EUA), e os comunistas, em torno da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), pela hegemonia política, econômica, social e militar, que, ao longo de quase 50 anos, dividiu o mundo e interferiu na política interna da grande maioria dos países, entre os quais o Brasil.

movimento sindical a necessidade de lidar com novas demandas, das quais a inflação teve papel central.

As perdas salariais decorrentes da inflação e os arrochos salariais impostos aos trabalhadores, por meio de processos de recomposições salariais insuficientes, criaram as condições objetivas para as grandes mobilizações dos anos 1950 e mostraram ao movimento sindical brasileiro a necessidade de criar um índice de custo de vida legitimado pela ciência. Daquele momento em diante, para a classe trabalhadora, não bastava saber que estava sendo explorada, era preciso provar cientificamente suas demandas, perante um Estado e uma sociedade cada vez mais racionalizados.

Heloisa Martins explica a criação do DIEESE como uma resposta da classe trabalhadora a uma nova racionalidade orientada pelo processo de burocratização do Estado brasileiro. “Como órgão técnico do movimento sindical cabe ao DIEESE ajudar os dirigentes sindicais a enfrentar o poder econômico das empresas, fornecendo elementos racionais para o debate e fundamentando suas reivindicações” (MARTINS, 1979 p.78).

A partir dessa interpretação, Chaia (1992, p.25) afirma que com a consolidação do padrão de desenvolvimento capitalista industrial no Brasil, após a era Vargas, o Estado e os empresários já haviam atingido um padrão de racionalidade no qual o pensamento científico dominava as iniciativas político-econômicas, e que, para enfrentá-los, a classe trabalhadora precisava dominar as ferramentas científicas de leitura e interpretação do mundo; o DIEESE foi parte desta estratégia.

### **3.1.2 Sujeitos**

Ao longo de mais de 60 anos, o DIEESE mantém-se parte do movimento sindical brasileiro, produz pesquisas relativas às questões ligadas ao mundo do trabalho, assessora os dirigentes sindicais em diferentes processos de negociação coletiva e realiza educação sindical.

Ainda que a origem do DIEESE tenha, como ponto de partida, a necessidade sindical pautada pela perda salarial decorrente da inflação e dos arrochos salariais, sua permanência ao lado do movimento sindical, nos mais de sessenta anos que se seguem, vai muito além do índice do custo de vida construído e atualizado sistematicamente<sup>34</sup>. É produto da necessidade que o movimento sindical tem de utilizar os conhecimentos da ciência moderna para legitimar sua luta perante o empresariado e, principalmente, perante o Estado; e, dessa forma, dispõe de intelectuais engajados, que buscam colocar a ciência a serviço dos trabalhadores.

Desde a sua origem, o DIEESE é o resultado do equilíbrio instável desses dois sujeitos históricos distintos: o dirigente sindical e o intelectual engajado (técnico do DIEESE). Para um olhar desatento, pode parecer que a um cabe o mundo da política e a outro, o do método científico. Na aparência, essas esferas se apresentam autônomas, mas, ao avançar nos meandros dessa relação, interdependências e contradições surgem em níveis e complexidades diversas.

Na esfera política, arena principal do dirigente sindical, o embasamento técnico não pode ser menosprezado, uma vez que é instrumento de legitimação do discurso e de posições, no embate entre os interesses da classe trabalhadora e da classe dominante; ou seja, coloca-se como uma forma de poder. Essa mesma legitimidade do conhecimento técnico pode e é utilizada para o exercício de poder do assessor sobre o dirigente, em que pese estas influências fiquem ocultas na hierarquia formal estabelecida. Esta contradição, inerente à relação entre dirigente sindical e intelectual é, ao mesmo tempo, fonte de tensão e de desenvolvimento político para ambos, uma vez que possibilita ao dirigente a crítica de suas posições políticas cristalizadas e ao intelectual, a intencionalidade para o conhecimento produzido<sup>35</sup>.

Na esfera da produção do conhecimento, arena privilegiada do técnico do DIEESE, a influência do dirigente sindical é verificada. A face explícita desta ascendência está no financiamento das pesquisas e estudos; mas, ao adentrar nos

---

<sup>34</sup>Para saber mais sobre a história do Índice de Custo de Vida do DIEESE ver: AUGUSTO JUNIOR, Fausto. **Da necessidade à práxis**: análise do Índice de Custo de Vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

<sup>35</sup> Ver: HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

meandros deste processo de produção do conhecimento, o papel do dirigente é fundamental.

Não há conhecimento significativo sem o confronto real com a realidade onde as perguntas são formuladas e as explicações são testadas. É das necessidades reais dos dirigentes que o conhecimento produzido pelo DIEESE ganha intencionalidade e sentido histórico. Por isto, o diálogo constante entre dirigentes e técnicos e as contradições que emergem desta relação é base fundamental para o processo de produção de um conhecimento significativo para o movimento sindical<sup>36</sup>.

Essas interdependências e contradições entre o dirigente sindical e o intelectual aparece desde as instâncias de direção até o cotidiano das lutas sindicais, que o DIEESE faz parte.

Com uma direção dupla, cabe à direção sindical do DIEESE a definição dos rumos do departamento, definidos a partir das prioridades determinadas pelo movimento sindical. Já a direção técnica é responsável pela gestão dos processos de produção e disseminação de conhecimentos que auxiliem o movimento sindical em sua luta política. Nessas relações entre os dirigentes e os técnicos são tecidas as discussões sobre os rumos do movimento sindical e as ferramentas para as disputas colocadas na sociedade.

Como a maior parte da equipe está direcionada para a assessoria sindical, seja por meio de técnicos alocados nos maiores sindicatos do Brasil, seja por meio dos escritórios espalhados pelos 17 estados da federação, o DIEESE atende as demandas reais da luta sindical, pois fornece apoio às negociações salariais, produz trabalhos técnicos para a tomada de decisão do dirigente, e, ainda, prepara e forma os dirigentes por meio da Educação Sindical. Através dessas atividades, o processo de produção do conhecimento se inicia, efetiva-se e se realiza na ação política enquanto práxis.

É a necessidade cotidiana do movimento sindical que impulsiona a produção do conhecimento técnico no DIEESE e é com o aprendizado do técnico, na vivência ao lado do dirigente, que é possível pensar em um processo de produção de conhecimento demarcado por uma intencionalidade política clara: o apoio à luta dos

---

<sup>36</sup> Ver: AMORIM, W. A. C. **A evolução das organizações de apoio às entidades sindicais brasileiras**: um estudo sob a lente da aprendizagem organizacional. Tese de Doutorado, - FEA/USP, São Paulo, 2007.

trabalhadores. É essa intencionalidade que ajuda a compreender o papel do técnico do DIEESE.

Albertino, primeiro técnico do DIEESE, ajuda a melhor compreensão desse papel ao contar como entrou na instituição:

Eu entrei para o DIEESE, na medida em que saí da Universidade... 1956 era um ano muito importante... E a gente vivia um clima de dupla insatisfação. Insatisfação com a vida universitária, com a vida partidária. E eu achava que tinha de buscar um rumo diferente... O raciocínio básico era o seguinte: o conhecimento que eu adquiri na Universidade eu deveria aplicar para a classe trabalhadora. E foi em função deste raciocínio que eu elaborei um projeto de trabalho... e procurei os dirigentes sindicais (RODRIGUES,1988 apud CHAIA, 1992, p. 58)<sup>37</sup>.

Albertino foi o primeiro, mas a intenção de colocar a ciência a serviço da classe trabalhadora permaneceu pelas várias gerações de técnicos que, formados pelas diferentes universidades brasileiras, encontraram no DIEESE um lugar de militância política e intelectual. São resultados deste complexo processo de produção de conhecimento do Departamento, que se inicia a partir das necessidades dos dirigentes sindicais e são realizados através da ação-reflexão-ação: os estudos sobre as perdas salariais; a estruturação do mercado de trabalho; a reestruturação produtiva; as políticas públicas de emprego, que deram reconhecimento social ao DIEESE; bem como, os inúmeros trabalhos com vistas a apoiar decisões, negociações e lutas de diferentes categorias de trabalhadores.

### 3.1.3 O conhecimento

Deste a sua origem, a definição de conhecimento para o DIEESE está ancorada nos paradigmas do conhecimento científico. É sua função colocar o conhecimento científico a serviço do movimento sindical em sua luta em defesa da classe trabalhadora. Porém, se, metodologicamente, o conhecimento produzido pelo Departamento tem na ciência moderna seu paradigma, o processo de produção do conhecimento guarda especificidades ao ter no diálogo, entre o dirigente sindical e o cientista social, sua origem e validação.

O processo de produção do conhecimento no DIEESE não se inicia no interesse individual do técnico, mas na convergência de necessidades, interesses,

---

<sup>37</sup>Informação fornecida por Albertino Rodrigues em entrevista realizada por Chaia. São Paulo,1988.



perspectivas e utopias entre o movimento sindical e os intelectuais que ali se encontram (AUGUSTO JUNIOR, 2010, p. 57). Não é um simples processo por dentro do Departamento com seus técnicos/intelectuais, mas o produto de uma intensa rede de conhecimentos que se articula em meio às demandas e às necessidades do movimento sindical.

Em alguns casos, são sistematizações de processos, que tiveram início em outros espaços e encontraram reflexão nos trabalhos técnicos do DIEESE. Em outros, são pesquisas que foram pensadas por diferentes assessores e intelectuais que trabalham para a classe trabalhadora e ganham sentido e densidade sob o guarda-chuva da instituição. Além desses, que têm sua origem dentro do próprio movimento sindical, também existem os conhecimentos produzidos dentro das universidades, que são ressignificados e reelaborados para a luta sindical.

Ao ter, como fundamento teórico, a concepção de conhecimento advinda do materialismo histórico, em minha dissertação de mestrado, procurei melhor compreender este movimento e buscar os elementos principais deste processo em um caso concreto: a estruturação do índice do custo de vida do DIEESE.

Na pesquisa, concluí que todo o processo de produção de conhecimento se inicia com uma demanda do movimento sindical, para melhor enfrentar os desafios em sua relação com o patronal, e está vinculado a um determinado momento histórico, que é tanto produto quanto produtor da realidade.

Além disso, pude constatar que, neste processo, o DIEESE funciona como um polo aglutinador de conhecimentos, instituições e, acima de tudo, de pessoas que viabilizam diferentes etapas da produção de conhecimento<sup>38</sup>.

Por fim, verifiquei que todo este movimento só se efetiva na práxis, ou seja, só está concluído quando se torna ferramenta de luta política para a conscientização dos trabalhadores. Nasce de uma demanda concreta e só se realiza quando responde a esta demanda.

---

<sup>38</sup>Ver: AUGUSTO JUNIOR, Fausto. **Da necessidade à práxis**: análise do índice de custo de vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964. Dissertação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Três tipos de ações foram identificados para dotar os conhecimentos produzidos de movimento e significado: a assessoria, a difusão e a educação.

A assessoria é a forma mais explícita de dar sentido político a este conhecimento produzido. Como afirma Amorim (2007, p.106): “O DIEESE esteve entre as primeiras organizações especializadas que, baseadas no conhecimento, destinaram-se a apoiar os sindicatos em suas atividades no sistema de relações de trabalho para além das questões jurídicas”.

Nesta ação, de apoiar diretamente os dirigentes sindicais em sua labuta cotidiana, os técnicos estabelecem uma relação entre sujeitos que se identificam com suas lutas e compartilham visões de mundo. Por meio do diálogo, esta relação entre intelectual e dirigente ganha confiança e significado e se configura como uma relação “de companheiros na pronúncia e na denúncia do mundo” (FREIRE, 2005, p.94).

No processo de assessoria, o diálogo, na concepção freiriana, se estabelece como base de todo o processo de produção e realização de um conhecimento horizontal, onde não há hierarquia. É pelo diálogo que as necessidades dos dirigentes sindicais se transformam em processos de produção de conhecimento e se tornam instrumento de reflexão e ação política.

Em um primeiro momento, a necessidade do movimento sindical inicia a produção de um determinado conhecimento, aglutina sujeitos e conhecimentos; o resultado deste movimento retorna ao vivido pelo diálogo, por meio da assessoria que influencia a realidade e realiza-se como práxis.

Para possibilitar o acúmulo, a crítica e o diálogo para além do mundo sindical, esse processo de produção de conhecimento tem como etapas a sistematização e a difusão por meio de publicações de diferentes formatos. Com uma forma direta e concisa, essas publicações buscam dar objetividade e publicidade à produção técnica, ao mesmo tempo em que procuram traduzir para o trabalhador os conceitos científicos adotados. A difusão, por meio de publicações, propicia o surgimento de diálogos com outros sujeitos fora do universo sindical e inicia novas reflexões sobre os temas em debate; assim, consegue ampliar os interlocutores, os objetos de estudo e as bases teóricas envolvidas.

Além disso, essas publicações são espaços de sistematização e publicização das lutas dos sindicatos; e, também, se tornam base para a produção de conhecimento sobre os próprios sindicatos, suas ações e suas necessidades, uma área de pesquisa iniciada por Aziz Simão<sup>39</sup>, Albertino Rodrigues<sup>40</sup> e Heloísa Martins<sup>41</sup> nas décadas de 1950 e 1960<sup>42</sup>.

A última etapa deste movimento necessidade-produção-ação é a formação sindical e se constitui como parte de uma história maior de educação, construída pelo movimento sindical ao longo de sua história.

### **3.2 A EDUCAÇÃO NO DIEESE**

Entre as influências que contribuíram para a história da educação sindical, os intelectuais oriundos de diversas universidades e por dentro de diferentes movimentos, tiveram papel relevante. Por meio da participação em cursos, simpósios, encontros e publicações, individualmente ou organizados em centros de estudos, intelectuais adentraram as estruturas formativas sindicais e tiveram significativa participação em vários momentos da história dos trabalhadores brasileiros.

Essa relação entre intelectuais e dirigentes sindicais remonta os primórdios da organização dos trabalhadores no Brasil e foi fecunda nas tradições anarquista, comunista e trabalhista. Porém, é a partir da década de 1950 que intelectuais e sindicalistas começam a redefinir essa relação. O interesse em compreender a classe operária emergia com o acelerado processo de industrialização brasileira (GUIMARÃES, 2004, p. 43) e com a ciência, que aparecia como um novo elemento legitimador do Estado e das instituições na sociedade que se transformava.

---

<sup>39</sup>Ver: SIMÃO, Aziz. Sindicato e estado. São Paulo, Dominus, 1966.

<sup>40</sup> Ver: José Albertino RODRIGUES. Sindicalismo e desenvolvimento no Brasil. São Paulo: Edições Símbolo, 1979.

<sup>41</sup> Ver Heloísa H. T. MARTINS. O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1979.

<sup>42</sup> Ver: Leôncio Martins RODRIGUES, "Bibliografia Sobre o Sindicalismo e os Trabalhadores Industriais no Brasil. Notas para um Esquema Explicativo", Cadernos n° 4, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, São Paulo, 1971.

Ao mesmo tempo, para um grupo de intelectuais, essas dimensões não apareciam isoladamente, mas sim como consequência da necessidade política e moral de colocar o conhecimento adquirido na universidade a serviço da classe operária. Dentre as maneiras de concretização desta tarefa, destaca-se a criação do DIEESE em 1955 e, por meio deste, a educação foi uma das formas pelas quais o conhecimento produzido se realizou enquanto práxis (AUGUSTO JUNIOR, 2010, p. 96).

É possível identificar quatro períodos ou momentos diferentes na educação do DIEESE:

- Primórdios;
- Escola Sindical do DIEESE;
- Educação para a Reestruturação;
- Escola DIEESE de Ciências do Trabalho.

### 3.2.1 Primórdios

Nos seus primórdios, o desenvolvimento da educação sindical no DIEESE ocorreu junto com a própria consolidação da instituição e se realizou por meio de duas práticas distintas: a participação no processo de desenvolvimento do Índice do Custo de Vida (ICV/DIEESE) e a realização de encontros entre sindicalistas e intelectuais para a discussão de temas relevantes.

Entre as diferentes etapas de criação do ICV-DIEESE<sup>43</sup>, uma delas foi o preenchimento de questionários e cadernetas, pelos trabalhadores, o que daria origem à identificação da família padrão e ao perfil de consumo.

Essa prática tinha sido realizada antes da criação do DIEESE e fazia parte dos ensaios do movimento sindical para o desenvolvimento do índice, conforme relatado por Losacco em entrevista realizada por Chaia (1987):

---

<sup>43</sup> Ver Augusto Jr, F. **Da necessidade à práxis: análise do índice de custo de vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O sindicato dos bancários [...] nomeava uma comissão [...] para elaborar um estudo, para verificar quanto realmente havia subido o custo de vida. [E os membros desta comissão] iam consultar preços no armazém, nas feiras livres. As mulheres colaboravam, anotavam os preços das mercadorias, tinham cadernetas. Tinha gente que tinha o capricho de acompanhar ano a ano a elevação dos preços, então eles diziam as mesmas quantidades que eu comprei no ano passado custava tanto e esse (ano) estão custando tanto, feijão a mesma coisa e isto e aquilo, vestuário, escola, transporte e aí se chegava a um índice sem a ponderação<sup>44</sup>.

Com a criação do DIEESE, esse tipo de pesquisa ganhou sistematização e incorporou etapas de educação, por meio de encontros e discussão entre os trabalhadores e os intelectuais a partir de seus resultados.

No relatório de atividades do DIEESE, referente ao período de 1956-1957, encontra-se descrita a seguinte atividade:

O ano de 1956 foi tomado também para a preparação de nossa estatística de padrão de vida, com a finalidade de elaborarmos posteriormente o nosso índice de custo de vida. Assim é que foram distribuídos, entre diversas categorias profissionais desta capital, 3.600 (três mil e seiscentos) questionários com o objetivo de levantar o padrão de vida do operário paulistano. Foi o nosso primeiro e mais difícil trabalho, ainda com falhas, mas falhas estas que serão sanadas na nova pesquisa que no momento está sendo preparada. Naquela ocasião, foi feito um amplo trabalho de esclarecimento junto aos trabalhadores, nos seus respectivos sindicatos, através de aulas e preparação de monitores, trabalho que esteve a cargo do técnico deste Departamento. Como resultado desse trabalho, pudemos apurar o aumento do custo de vida na cidade de São Paulo, no período de abril de 1956 a abril de 1957, que acusou 43,5% (DIEESE, 1958, p.03)<sup>45</sup>.

Lenina Pomeranz lembra que essa prática, iniciada já no primeiro ano de existência do DIEESE, se constituiu na primeira etapa de construção do ICV/DIEESE para a definição da família padrão, que se deu por meio de “um pequeno questionário que o Albertino fez distribuir entre os bancários para escolher a família padrão para a qual iríamos distribuir o questionário [da Pesquisa de Padrão de Vida]”<sup>46</sup>.

Definida a família padrão<sup>47</sup>, a opção foi realizar a pesquisa entre “os associados dos Sindicatos filiados ao DIEESE (na ocasião, dezoito dos principais

---

<sup>44</sup>Entrevista com Salvador Losacco realizada por W. Chaia. São Paulo, 1987.

<sup>45</sup>Relatório da Comissão Executiva do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, referente ao período 1956/1957.

<sup>46</sup>Entrevista com Lenina Pomeranz realizada por Miguel Wadi Chaia. São Paulo, 1987.

<sup>47</sup> Considerou-se como família padrão aquela constituída pelo casal e três filhos menores de 14 anos, morando em casa alugada e vivendo quase que exclusivamente do salário do chefe da família (DIEESE, 1960, p.3)

sindicatos da Capital)”. Para essas famílias foram distribuídos cadernos, onde passaram a anotar tudo o que consumiam. A tabulação desses cadernos levou à ponderação do ICV e, então, ao levantamento de preços<sup>48</sup>.

Essa etapa, relatada por Pomeranz, está assim descrita no Boletim do DIEESE de 1960:

Foram distribuídos 12.000 questionários, dentre os quais se escolheu 104, cujos resultados se mostraram satisfatórios, acusando uma média salarial de Cr\$ 8.543,70 por chefe de família. Selecionado esse conjunto, realizaram-se visitas às suas residências, para o preenchimento de um questionário mais minucioso, e a distribuição de cadernetas para a anotação das despesas diárias de um mês. Ressaltou-se a necessidade de anotação de todas as despesas, sem exceção, a fim de permitir a constituição de um índice, o mais completo possível e sensível a quaisquer alterações de preço (BOLETIM DO DIEESE, 1960, p. 03).

Assim, o trabalhador incorporava o processo de produção de conhecimento a respeito das condições de vida e das perdas salariais contínuas da classe trabalhadora, como sujeito que pesquisava e refletia sobre sua situação e alterava a compreensão sobre sua exploração.

Esse processo de educação sindical era completado por um conjunto de palestras nos sindicatos e nas assembleias de trabalhadores em que esse conhecimento produzido era apresentado e dialogado por meio de explicações sobre o índice, como lembra Pomeranz: “[...] nas assembleias dos trabalhadores, eu explicava como se fazia o índice para mostrar que era um índice que os trabalhadores podiam confiar e que os patrões não tinham como criticar porque ele era metodologicamente correto”<sup>49</sup>.

A produção do ICV/DIEESE, com a participação dos dirigentes sindicais e dos trabalhadores, pode ser considerada a primeira experiência de educação do DIEESE; e, traz consigo elementos fundamentais para a compreensão deste método que continua até os dias de hoje: partir da experiência do trabalhador, ajudá-lo a sistematizá-la e incorporar o conhecimento científico a esse processo.

Para os objetivos desta tese, este movimento que deu origem ao índice do custo de vida que criou o DIEESE e incorpora o dirigente sindical e o trabalhador na pesquisa, sistematização e reflexão, é fundamental para melhor compreender as

---

<sup>48</sup> Entrevista com Lenina Pomeranz realizada por Miguel Wadi Chaia. São Paulo, 1987.

<sup>49</sup> Entrevista com Lenina Pomeranz realizada pelo autor. São Paulo, 2009.

discussões que levaram à criação da ECT-DIEESE (Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE), bem como aponta caminhos para a superação de suas contradições.

A segunda prática de educação, identificada naquele período, foi a participação dos técnicos do DIEESE em encontros de categoria, em reuniões de direções sindicais, em congressos e, mesmo, em assembleias de trabalhadores, nas quais eram explicadas as diversas questões ligadas à luta sindical e apresentados os estudos desenvolvidos pelo departamento.

No relatório de atividades de 1956-1957 consta o seguinte registro:

Durante todas as campanhas salariais, levadas a efeito no ano passado, isto é, de 1957, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos teve ativa participação. Esta consistiu (...) realização de palestras junto às Comissões de Salários, participação nas assembleias de classe, e também nas mesas redondas realizadas na Delegacia Regional do Trabalho (DIEESE, 1958, p.03)<sup>50</sup>.

No biênio 1958-1959 consta:

Neste período de atividades, participamos ativamente de diversos congressos de trabalhadores, na qualidade de assessores. Assim, participamos dos seguintes congressos sindicais dos metalúrgicos (municipal, estadual e nacional), dos congressos dos gráficos (nacional) e da construção e mobiliário (também nacional). Além de participarmos diretamente dos trabalhos das comissões desses congressos, elaboramos estudos especiais para os mesmos (...) que foram utilizados no decorrer dos conclaves (...) (DIEESE, 1958, p.04)<sup>51</sup>.

e

Finalmente cumpre mencionar como o Departamento não ficou alheio aos acontecimentos de grande repercussão nacional. Assim é que, em dezembro de 1958, promovemos uma ampla reunião para debater o Programa de Estabilização Monetária, apresentado pelo Governo Federal, quando tivemos ocasião de analisá-lo em detalhes inclusive as suas malélicas repercussões sobre o custo de vida, que o efeito verificado em 1959 veio a confirmar (DIEESE, 1958, p.04).

Esses espaços de encontro e discussão sobre os problemas da classe trabalhadora podem e devem ser compreendidos como parte de um processo amplo de educação sindical, pois, além de abordarem temas diversos de economia, sociologia e direito do trabalho, também se constituíram em espaços de produção e de disseminação de um conhecimento da classe sobre a classe.

Segundo Pomeranz (2009):

<sup>50</sup> Relatório da Comissão Executiva do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, referente ao período 1956/1957.

<sup>51</sup> Relatório de atividades do DIEESE no Biênio 1958-1959.

[...] no começo tinha-se a perspectiva de servir o movimento sindical [...] levantava-se aquilo que era útil para os sindicatos [...]. [A partir disso, foi evoluindo na cabeça do próprio Albertino a perspectiva de fundir essas duas coisas [o conhecimento a serviço da classe operária e a produção do conhecimento sobre a própria classe]<sup>52</sup>.

Além dos estudos referentes à inflação e ao mercado de trabalho, o Boletim do DIEESE, apresenta estudos específicos sobre o movimento sindical e a luta dos trabalhadores que demonstram esse processo, conforme pode ser visto no Quadro 1.

**Quadro 1 - Estudos do movimento sindical, DIEESE, 1960 e 1961**

| <b>Documento</b>                  | <b>Título do estudo</b>   |
|-----------------------------------|---|
| Boletim nº 2 – junho de 1960      | Condições Socioeconômicas dos Participantes do II Congresso Sindical dos Trabalhadores do Estado de São Paulo – abril de 1960 |
| Boletim nº 3 – julho de 1960      | O operário e a questão agrária  |
| Boletim nº 9 – janeiro de 1961    | A organização sindical dos trabalhadores têxteis no Estado de São Paulo   |
| Boletim nº 10 – fevereiro de 1961 | Os sindicatos e a política econômica do novo governo  |
| Boletim nº 10 – fevereiro de 1961 | Desenvolvimento recente do sindicalismo no Brasil   |
| Boletim nº 11 – março de 1961     | Imposto sindical e assistência social   |

Fonte: Boletim do DIEESE – anos 1 e 2, elaborado pelo autor.

<sup>52</sup> Entrevista com Lenina Pomeranz realizada pelo autor. São Paulo, 2009.



Por fim, nessa etapa, a realização de palestras e conferências também compôs os primórdios da educação sindical no DIEESE; nelas, os intelectuais das universidades se encontravam com as direções sindicais para discutir questões econômicas e sociais.

Uma das atividades que melhor expressa esse movimento foi a Primeira Semana de Estudos de Problemas do Trabalho, promovida pelo DIEESE, em comemoração ao seu quinto aniversário, entre os dias 19 e 23 de setembro de 1960.

Segundo o convite enviado para as diversas entidades sindicais de São Paulo, o evento promoveu o debate dos sindicalistas com o professor Aziz Simão sobre os “aspectos sociais e políticos da organização do trabalho no Brasil”; com a Dra. Celeste A. de Souza Andrade, sobre os “problemas de pesquisa do trabalho”; e, com o professor Fábio Lucas, sobre os “problemas de política salarial”.

Em resumo, os primórdios da educação sindical no DIEESE configuraram um movimento, ainda que inicial, no qual o ato educacional fez parte do processo de produção do conhecimento. Um conhecimento produzido junto com o dirigente e com o trabalhador; e, que ganha sentido e significado na luta por melhores condições de vida da classe trabalhadora. Além disso, um processo em que o método científico adentrou às esferas do mundo sindical e possibilitou a produção de um conhecimento sobre si, algo que vai ganhar novas dimensões na fase seguinte da educação sindical no DIEESE, a partir dos Congressos Sindicais.

### **3.2.2 Escola Sindical do DIEESE**

Durante o enfrentamento da ditadura civil-militar (1964-1985) foi gestada a segunda fase da educação sindical no departamento, que vai culminar com a formação da Escola Sindical do DIEESE. Este processo tem como figuras centrais Walter Barelli, então diretor técnico do DIEESE, e Miguel Huertas, assessor do

Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e representante da Federação Internacional dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas (FITIM)<sup>53</sup> no Brasil.

Ao longo deste período, por dentro do Departamento de Educação e Cultura do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo (DEC) e sob a proteção do Joaquinção<sup>54</sup>, Miguel Huertas, com apoio da FITIM, promoveu uma série de cursos de formação sindical sobre temas diversos para dirigentes sindicais metalúrgicos:

(...) ele tinha uma fonte de alimentação de fora, não era muito dinheiro, mas sobrevivia, [com esta verba ele] passou a renovar o sindicalismo dos metalúrgicos. O Miguel começou o DEC (Departamento de Educação e Cultura) do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e começou a dar cursos. Tinham dois tipos de cursos, os chamarizes, que eram cursos sobre previdência e leis trabalhistas. Depois era um curso de sindicalismo e o papel do sindicato, política. Uma política de como você recupera as coisas e faz. Eu dei muitas aulas nesses cursos do DEC, que foram importantes para formar dirigentes (BARELLI, 2017)<sup>55</sup>.

As discussões sobre economia eram realizadas por Walter Barelli, Annez Troyano e Ademar Sato. Barelli conta que, por estar sob controle da ditadura, para esses cursos não havia apostila ou qualquer material escrito. Temas como o sistema capitalista, suas formas de produção e a formação econômica do Brasil eram discutidos com os dirigentes de modo subterrâneo:

A gente percebia como deveria transmitir as coisas para os trabalhadores, em uma época em que não se podia abrir a boca, afinal era ditadura militar e havia a possibilidade de ser preso a qualquer momento. Então, como andar nessa corda bamba? A nossa discussão era por aí (BARELLI, 2006)<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> A FITIM (Federação Internacional dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas) foi a primeira Federação Internacional de Trabalhadores, fundada em 1904, a partir da International Bureau of Metalworkers, uma associação informal de trabalhadores criada a partir da Segunda Internacional dos Trabalhadores. Em junho de 2012, a FITIM se fundiu com outras duas federações internacionais (ICEM e ITGLWF), para formar a INDUSTRIALL, que representa atualmente mais de 50 milhões de trabalhadores metalúrgicos, das indústrias extrativas, de energia e têxteis.

<sup>54</sup> Joaquim dos Santos Andrade (Joaquinção) foi presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo entre 1965 e 1986 e comandou a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) de 1986 a 1989. Uma figura controversa que ficou conhecida na historiografia sobre os sindicatos no Brasil como uma referência do peleguismo; ao mesmo tempo, teve atuação importante na manutenção da estrutura sindical ao longo de toda a ditadura militar. Ver: MARTINS, H. H. T. S. O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1979.

<sup>55</sup> Entrevista com Walter Barelli realizada pelo autor. São Paulo, 2017.

<sup>56</sup> Entrevista com Walter Barelli, realizada em 2006. Projeto *DIEESE 50 anos* em parceria com o Museu da Pessoa.

O Projeto Memória DIEESE teve início em 2006, como parte das comemorações dos 50 anos da entidade. Foi executado pelo Museu da Pessoa, com recursos da Petrobrás. Teve como objetivo registrar e preservar a história do Departamento por meio do resgate documental da produção técnica e do registro oral da trajetória dos funcionários, dirigentes e trabalhadores da instituição.

Em novembro de 1969, o DIEESE realizou a Primeira Conferência de Estudos Socioeconômicos, na colônia de férias do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, na Praia Grande. A partir dessa conferência, o DIEESE passou a realizar encontros, onde os dirigentes, em círculos, discutiam temas do mundo sindical (CHAIA, 1992, p. 141).

Em 1970, ganha ênfase a solicitação por parte de alguns sindicatos de atividade de formação: (...), algumas direções sindicais começaram a demandar do DIEESE um tipo de trabalho com as próprias direções. Quer dizer, muitas vezes se tinha um presidente de posições avançadas, mas se tinha os demais companheiros de direção que não eram ativos – vamos chamar assim. Então o que fazia o DIEESE? Não foram raros os casos: nós fazíamos os encontros/reuniões em São Paulo ou viajávamos ou passávamos o fim de semana reunidos com essa diretoria. Mas o nosso propósito, a nossa tática, não era ensiná-los a fazer sindicalismo. Isso era um princípio. O que a gente fazia? A gente pegava a experiência do cotidiano deles e a visão que eles tinham do sindicato... e trabalhávamos esses elementos. Quase como conclusão eles próprios chegavam e faziam as críticas. O indivíduo participante do movimento sindical contava seu cotidiano e depois analisando esse cotidiano ele percebia que nada tinha feito pelo trabalho sindical. Aí ficava claro para ele e para os outros que ele não tinha feito realmente um trabalho sindical, que não tinha ido para a porta da fábrica etc. Quer dizer, ele tinha exercido meramente uma tarefa burocrática dentro do sindicato... (TROYANO, 1988 apud CHAIA, 1992, p. 142)<sup>57</sup>.

A organização e o apoio a congressos sindicais foi uma das ações de educação do DIEESE, que ainda se iniciava.

Outro movimento educativo foram os Congressos de Categorias, em São Bernardo, naquela época fez três congressos. (...) As outras categorias começaram a fazer congressos. (...) E o DIEESE dava apoio, uma coisa importante (...) teve o Congresso dos Químicos, Congresso dos Eletricitários, o das Indústrias Urbanas que o Teles fez, e o Teles era o presidente do DIEESE.

O primeiro foi das mulheres. A primeira assembleia do Lula foi no Congresso das Mulheres em São Bernardo. (...) Esse Seminário das Mulheres, também foi nucleador de muita coisa, vários sindicatos fizeram o seminário das mulheres [a partir deste]. (BARELLI, 2017)<sup>58</sup>.

Segundo Barelli, os congressos foram importantes para a construção de um novo modo de fazer sindicalismo; libertou-se da visão legalista que imperava até então, na qual a última palavra era do advogado.

---

<sup>57</sup> Entrevista com Annez Troyano, realizada por M. Chaia. São Paulo, 1988.

<sup>58</sup> Entrevista com Walter Barelli realizada pelo autor. São Paulo, 2017.

(...) Os sindicatos são muito corrompidos pelos advogados, o advogado gosta de discurso, e como é que a gente vai fazer pedagogia com advogado? É muito difícil trabalhar com advogado, e tem uns que falam bem e outros se encantam com a própria voz, a maioria. (...). Eu era crítico da questão de falar sem conclusões, essa coisa toda, eu não gosto de discurso (...).

A Lurdinha me ajudava muito, sugerindo coisas. Em Congressos, eu absorvia algumas coisas dessas (...).

(...) Eu aprendi que não era isso [discursos]. Se não tiver reflexão, não tem aprendizagem. Os Congressos eram pra a gente aprender, chegar a uma pauta. (...) Era importante discutir e esses congressos eram importantes para formar o núcleo e formar coisas e crescer (BARELLI, 2017)<sup>59</sup>.

Alguns desses encontros e congressos aconteceram em São Bernardo do Campo:

Há que se ressaltar ainda a importância dos cursos e das palestras dadas pelo DIEESE para os quadros sindicais de São Bernardo, no início da década de 1970, desenvolvendo estreitos laços entre os sindicalistas e o DIEESE (PARANHOS, 2000, p. 14).

Nos três Congressos dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, o DIEESE participou de suas organizações. O primeiro, em 1974, ainda na gestão de Paulo Vidal; em 1976 e 1978 já com Luiz Inácio *Lula* da Silva na presidência do Sindicato.

O II Congresso de 1976 foi importante, pois serviu de referência para outras categorias que buscavam melhor se compreender e se organizar. A principal inovação estava em propiciar aos participantes a reflexão sobre sua realidade e sua organização para a ação. A discussão sobre *o que fazer?* e *qual o caminho para a ação?* foi o método utilizado para que os congressistas realizassem o percurso de crítica, superação e ação. Por fim, as resoluções apontaram a defesa da contratação coletiva como caminho para as reivindicações da categoria.

Ficarão, porém, o Estado e os empregadores com a elevada responsabilidade de demonstrar que é possível a Contratação Coletiva de Trabalho na atual conjuntura ou alterará a Lei, para que essa moderna forma de composição de interesses divergentes passe a ser utilizada entre nós, à semelhança do que é praticado em vários países do mundo ocidental (RESOLUÇÕES DO II CONGRESSO, 1976 apud CHAIA, 1992, p. 149).

O III Congresso, em 1978, também teve a contribuição do DIEESE, e participaram, além dos metalúrgicos do ABC, diversos dirigentes de outros sindicatos, que juntos debateram teses e propostas para o movimento sindical, em

<sup>59</sup> Entrevista com Walter Barelli realizada pelo autor. São Paulo, 2017.

geral. Em suas resoluções constam a defesa da liberdade e a autonomia sindical, os novos processos de eleição nas entidades e a discussão sobre financiamento sindical, entre outros temas sobre a estrutura sindical<sup>60</sup>.

É a um desses momentos que se refere Luiz Inácio *Lula* da Silva em uma entrevista sobre sua vida sindical no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema:

Eu me lembro que a Lurdinha me fez uma pergunta, que foi o que me fez virar presidente do sindicato. Perguntaram para a diretoria, para mim, para o Paulo Vidal, para os outros companheiros, qual era a visão que a gente tinha de um líder. E o Paulo Vidal subiu nas costas de dois companheiros e ficou deitado como se fosse o líder. E eu mandei reunir todo mundo e ficamos de mãos dadas (NORONHA; OLIVEIRA, 2015, p.170).

Essa passagem do depoimento de Lula sobre sua trajetória sindical é significativa, pois traz elementos para compreender a transformação da prática pedagógica que se forma e que irá desaguar na Escola Sindical do DIEESE, assim como quais os sujeitos que a influenciaram.

Barelli conta esta mesma passagem assim:

(...) quando discutimos o sindicalismo, foi feita uma representação do que era o sindicato, então, foi pedido que um voluntário se apresentasse para mostrar o que era o sindicato, mostrar fisicamente. Então, como que é o sindicato? Eles disseram: o sindicato sustenta o trabalhador! Como que é sustentar? É levar nas costas. Então, *bota*, escolhe um e coloque nas suas costas, foi *botando* um nas costas dele. Então, ela [Lurdinha] perguntava: 'Você está aguentando?' E ele: 'Tudo bem'. 'Pode colocar mais um?' Então *botou* mais um. 'Está aguentando?' 'Pode *botar* mais um?' E ele de braços abertos, mais um. 'Pode mais um?' O cara estava suando em bicas. E, ele não aguentou, não sei se foi no quarto ou quinto que ele chegou a *arriar*. Bem, aí eles começaram a discutir o que é sindicato. O sindicato é carregar os outros nas costas? Eles foram percebendo que não era isso. Então foi um negócio importante que, foi a grande iniciação do Lula, para aprender o quê que era. E ele repete muito isso.

E aí ela continuou com o jogo das mãos. 'O quê que é uma mão? O quê que faz cada dedo? Cada dedo tem uma função, né? Você quer carregar, [usa muitos], outra vez se você quer apontar, é um. Várias funções em um dedo. Agora, eles deixam de ser uma mão? Não, não deixam. Então, o sindicato é isso, ele tem que ser um conjunto. (...) Você tem uma mão como uns instrumentos articulados, e não são iguais, cada um tem uma função, às vezes trabalham juntos, outras vezes dois juntos.' Bem, essa foi a melhor aula de sindicalismo para o maior líder sindical, durante algum tempo, que se chamou Luiz Inácio *Lula* da Silva (BARELLI, 2017)<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Ver CHAIA, MIGUEL. **Intelectuais e Sindicalistas** – A experiência do DIEESE (1955-1990). São Paulo: Editora Humanidades, 1992. p. 150.

<sup>61</sup> Entrevista de Walter Barelli realizada pelo autor. São Paulo, 2017.

Lurdinha, que Lula menciona, era Lourdes Maria Coelho Barelli, pedagoga, educadora popular e esposa de Walter Barelli; e, segundo ele, foi sua grande professora no que se refere ao modo de fazer educação. Lurdinha fez parte dos grupos de educação popular em São Paulo; atuou nos cursos de alfabetização de adultos junto aos ferroviários; compôs o Grupo de Estudos e Trabalhos Psicodramáticos (GETEP)<sup>62</sup>; e, de certo modo, contribuiu para a construção da proposta pedagógica do DIEESE, ao trazer uma vertente da prática da educação popular de Paulo Freire e do psicodrama de Jacob Moreno.

E eu tive uma grande professora, que era a Lurdinha, (...) ela se formou em Letras na Bahia. (...) Então fez o seu curso de Pedagogia, (...) em seguida foi trabalhar em um organismo chamado de GETEP - Grupo de Estudos de Psicodrama. (...) O psicodrama foi uma coisa muito importante, estava na moda, era importante para trabalhar com grupos.

(...) A Lurdinha trabalhou em um grupo de alfabetização, que trabalhava na Lapa. Ela trabalhou primeiro em um grupo de alfabetização de um pessoal da Sorocabana, que era ali na 'Rua Barra Funda'. (...) Ela gostava de trabalhar com os ferroviários. Ela passou a dar aulas nos sábados, era com um grupo que trabalhava em Educação Popular. (...) Estava lá, outras pessoas [entre elas] a Ana Maria Quadros. A Ana Maria Quadros foi responsável por uma jornada do Paulo Freire, do Método Paulo Freire no Litoral Norte (...) feita pela UEE [União Estadual dos Estudantes], na gestão do Serra. A UNE [União Nacional dos Estudantes], que tinha feito o CPC [Centro Popular de Cultura] entrou muito nisso e a Ana Maria era a figura principal nesse processo (BARELLI, 2017)<sup>63</sup>.

No DIEESE, além da influência de Lurdinha, Barelli aponta mais três intelectuais que foram importantes nos processos de educação sindical: *Annez Andraus Troyano*, César Henrique Concone e José Maurício Soares.

A Annez vinha de uma militância política na POLOP (Política Operária), um grupo forte na Filosofia da USP, então ela sabia distinguir as coisas. Eu tive a experiência no movimento sindical bancário. O César, além de ser estudante de Economia, era químico e já havia trabalhado muito dentro de empresa, por isso ele entendia os problemas de um ambiente de trabalho. Já o Mauricio trazia uma outra vantagem, que era ter participado de um movimento de alfabetização popular e sabia como se deveria falar com o trabalhador. Essas experiências juntas facilitaram. Além disso, o grupo sabia que precisávamos estar unidos porque estávamos no mesmo barco, se caísse um, iriam cair todos (BARELLI, 2006).

É desse amálgama de influências - que passa pelo método jocista *ver, julgar e agir*, da esquerda católica; pelas práticas e teorias oriundas da educação popular, baseadas em Paulo Freire; e, pela prática do psicodrama - mediado pela

<sup>62</sup> GETEP foi fundado em 1973 por educadores e psicólogos e tinha como objetivo disseminar a prática do psicodrama a partir das teorias de Jacob Levy Moreno, médico romeno criador do psicodrama e do sociodrama.

<sup>63</sup> Entrevista com Walter Barelli realizada pelo autor. São Paulo, 2017.

necessidade de intelectuais e sindicalistas de se apoderarem do conhecimento científico para sua luta cotidiana, que vai se configurar uma prática e uma teoria de educação no DIEESE, ao longo da década de 1970.

Com a entrada em cena do novo sindicalismo e das grandes greves, a partir de 1978, novas demandas surgem para o DIEESE. A educação de novos dirigentes se apresenta como necessidade e são iniciados os debates sobre a criação de uma Escola Sindical do DIEESE.

Naquele momento, diferentes tendências buscavam a constituição de hegemonia no movimento e a formação de dirigentes sindicais não era um terreno tranquilo para se trilhar pelo DIEESE. Assim, para discutir essa questão, foi realizada, em 1980, uma pesquisa sobre a situação da educação sindical no Brasil; a partir dela, foi possível perceber que a formação dos dirigentes, em que pese um conjunto de iniciativas, ainda era precária e carecia de investimento.

Com essa constatação, iniciou-se um longo processo de consulta e articulação política, junto aos sindicatos sócios, sobre as diretrizes para a criação da Escola Sindical do DIEESE. Foram realizados fóruns de discussão, encontros e seminários, entre 1980 e 1983.

Era um terreno bastante complicado para se atuar. Foi por esse motivo que eu me lembro que o Barelli e o pessoal do DIEESE fez, antes de criar a sua escola sindical, três seminários e encontros nacionais com as entidades filiadas, em 80, 81 e 83 justamente para discutir qual seria o papel do DIEESE nesta área (MANFREDI, 2005)<sup>64</sup>.

Como resultado desse processo, definiu-se que caberia à Escola Sindical do DIEESE:

- concentrar seus esforços na formação de dirigentes e na preparação de *intelectuais do próprio movimento*, para que estes assumam o papel de educadores sindicais;
- promover a troca de experiências, entre os participantes que estejam realizando os cursos e/ou atividades de educação, voltadas para a dinamização do movimento sindical;
- fornecer subsídios teóricos e materiais, para incentivar e auxiliar o desenvolvimento e a implementação de atividades educativas (cursos, palestras, seminários) entre as entidades filiadas (MANFREDI, 1996, p.121).

Com esses objetivos, no início de 1984, passa a funcionar a Escola Sindical do DIEESE, que contava com seis educadores de diferentes formações: os

---

<sup>64</sup> Entrevista com Sílvia Maria Manfredi ao Projeto Memória DIEESE, São Paulo, 2005.

economistas Dirceu Huertas<sup>65</sup> e Ademar Sato<sup>66</sup>; as pedagogas Sílvia Manfredi<sup>67</sup> e Azuete Fogaça<sup>68</sup>; e, os sociólogos Francisco Sales (Chicão)<sup>69</sup> e Joel Zito Almeida de Araújo<sup>70</sup>.

A Escola Sindical DIEESE teve como fonte de financiamento, segundo Dirceu Huertas, recursos do governo do estado de São Paulo no mandato de Franco Montoro; e depois, ainda, da FITIM e da Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres (CIOSL)<sup>71</sup>. Com estes recursos, o DIEESE passou a organizar uma estrutura própria para a área de educação.

O DIEESE passa a ter uma equipe dedicada exclusivamente à educação sindical, com os recursos do governo do estado de São Paulo e junto com isso um financiamento internacional bastante forte. Inicialmente com os metalúrgicos - aí a FITIM e logo em seguida com um aporte muito grande em dinheiro da CIOSL, que é uma das centrais mundiais. Até porque as Centrais Sindicais nem existiam no início. E esse dinheiro era todo canalizado para o DIEESE, para atender esse movimento sindical emergente. O clima das apostas não só do DIEESE, mas também do Movimento Sindical Internacional era via educação sindical. Os temas evidentemente eram definidos pelo Movimento Sindical brasileiro (HUERTAS, 2005)<sup>72</sup>.

---

<sup>65</sup> Dirceu Huertas era economista do DIEESE e, na época da Escola DIEESE, cumpria o papel de mediador entre a Escola e a Direção Sindical do DIEESE. É, também, filho de Miguel Huertas, assessor sindical do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, com atuação de destaque na Educação Sindical durante a ditadura civil-militar.

<sup>66</sup> Ademar Sato, na ocasião, era economista no DIEESE. Formado pela FEA-USP, compôs, junto com Walter Barelli, a equipe dos cursos de economia, que foram montados no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo por Miguel Huertas; e, realizou educação sindical até o final da Escola DIEESE.

<sup>67</sup> Sílvia Maria Manfredi é licenciada e bacharel em Pedagogia; mestre em Sociologia da Educação e Avaliação Educacional pela USP e pela University of Colorado at Boulder; e, doutora pela USP com o tema educação sindical. Atuou nos cursos do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, junto com Miguel Huertas, e compôs o Grupo de Educação Popular da PUC São Paulo, entre outras atividades.

<sup>68</sup> Azuete Fogaça tem formação em pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994).

<sup>69</sup> Francisco Sales (Chicão) é sociólogo e fez parte da Escola Sindical do DIEESE até seu final.

<sup>70</sup> Joel Zito Almeida de Araújo, atualmente, é cineasta e doutor em Comunicação e Artes. Foi educador sindical, realizou seu mestrado sobre a formação sindical cutista sob a orientação de Miguel Arroyo.

<sup>71</sup> CIOSL- Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres – fundada no pós-guerra e ligada à social-democracia europeia e ao sindicalismo norte-americano. Em novembro de 2006, fundiu-se com a Confederação Mundial do Trabalho (CMT), para formarem a Confederação Sindical Internacional (CSI), atualmente a maior central mundial de trabalhadores.

<sup>72</sup> Entrevista com Dirceu Huertas, realizada por Wilson Amorim. São Paulo, 2005.



Entre 1984 e 1991, a Escola Sindical do DIEESE realizou 44 cursos, pelos quais passaram mais de mil dirigentes sindicais. Eram duas linhas de atuação: formação de dirigentes e formação de formadores.

A formação de dirigentes era composta por atividades que duravam de oito a 24 horas. Os temas abordados eram diversos e de acordo com a necessidade do movimento sindical. Destacam-se cursos que atravessaram o tempo e, atualizados, são realizados até hoje pelo DIEESE, tais como: negociação coletiva, matemática sindical, organização dos trabalhadores, tecnologia e trabalho e planejamento estratégico situacional (PES). Além desses, outros cursos foram montados para suprir as demandas de diferentes sindicatos, categorias e setores econômicos.

Para Manfredi (1996, p. 121), a concepção de educação da Escola Sindical do DIEESE exigia “uma visão não instrumentalista (tecnicista) de metodologia, uma concepção que procurava relacionar forma/conteúdo e teoria/prática como dimensões que devem ser tratadas de modo simultâneo e específico em cada situação pedagógica concreta”.

Como afirma, esta concepção de educação foi desenvolvida ao longo da história do DIEESE.

O DIEESE sempre teve uma atuação diferenciada na proposição, no desenvolvimento de seminários e de encontros, muito orientado pela Lurdinha Barelli, que sempre trabalhou com grupos e com dinâmica de grupo. (...) Era com discussão em pequenos grupos, depois os grupos apresentavam as conclusões, fazia-se uma síntese. O DIEESE desde a época do Barelli, que eu acompanhei mais, quando fazia atividades, encontros, seminários, congressos já tinha essa preocupação. Eu acho que nós, com o tempo, vamos aperfeiçoando, mas essa metodologia não fui eu que criei dentro do DIEESE (...) (MANFREDI, 2005).

Essa prática de educação foi estruturada em uma metodologia que a Escola de Formação Sindical denominou de metodologia da ação/reflexão ou metodologia dialética, que se explicita a partir dos programas de formação de formadores sindicais.

A formação de formadores, denominada por Manfredi de *formação de monitores*, era organizada em dois níveis de curso, além dos encontros anuais de educadores e a produção de um boletim batizado de *É fazendo que se aprende* (MANFREDI, 1996, p. 121).

O nível I era voltado para dirigentes e assessores responsáveis pela formulação de programas educativos de suas entidades sindicais; e, tinha como

objetivo possibilitar ao formador uma reflexão sobre as diferentes concepções de educação em disputa no movimento sindical, as características de uma educação crítica e as diferentes metodologias pedagógicas. Além disso, discutia o planejamento de atividades educativas a partir da ideia reflexão/ação.

O nível II tratava de temas específicos (política salarial, negociação coletiva, entre outros), com o objetivo de exercitar a concepção de educação na preparação de atividades formativas necessárias ao movimento sindical.

Manfredi (2005) avalia que é nesse processo que se desenvolveu uma metodologia para a educação no DIEESE:

(...) com a chegada de Solange Bastos, uma especialista na área de análise institucional e de trabalho com grupos, é que construímos uma metodologia diferente, mais ou menos inédita no Brasil na época. Ninguém trabalhava com formação de formadores (...). Do ponto de vista temático, trabalhávamos todos, por exemplo, 'o que é educação?' 'o que é educação do trabalhador?' Partindo de uma perspectiva de o trabalhador perceber como se dá a educação na vida, na escola, no sindicato, nos espaços sociais. Depois tentávamos desenvolver o que nós chamamos de uma metodologia da reflexão/ação. (...) A ideia era (...) iniciá-los neste enfoque metodológico para poder analisar questões e problemas das temáticas do dia-a-dia, temáticas ligadas à história, à economia do trabalho. (...) Nós percebemos que só trabalhar a questão da metodologia em termos gerais era muito pouco. Precisavam fazer o exercício de aplicar essa metodologia a grandes temas específicos. (...) Nós fazíamos o 'nível 2' com temáticas econômicas, (...) sobre história do movimento sindical, intervenções temáticas de Negociação Coletiva (...).

Essas atividades formativas, também, eram discutidas nos encontros anuais e difundidas pelo boletim *É fazendo que se aprende*.

O boletim era uma publicação que tinha o objetivo de “permitir a troca de experiências entre os coordenadores de formação sindical e o aprofundamento teórico ou metodológico de alguns temas” (DIEESE, 1988, p. 1).

O boletim estava dividido em três seções; na primeira, apresentava as atividades de formação desenvolvidas pela rede de formadores que passaram pelos  *cursos de monitores*; na seção dois, era apresentada a sistematização de processos em formação de temas diversos, desenvolvidos por membros da rede; e, na última seção, publicavam-se textos de aprofundamento temático e metodológico, desenvolvidos pela equipe da Escola Sindical do DIEESE.

Ao analisar as sistematizações dos cursos publicadas no boletim *É fazendo que se aprende* e as propostas de cursos encontradas, verificou-se influências da Educação Popular freireana.

As atividades, em sua maioria, apresentavam a seguinte sequência: a apresentação dos educandos, o processo de *levantamento de conhecimento e experiências dos participantes*, o *aprofundamento e análise* do tema em questão e a discussão sobre *o quê e como fazer*. E, ainda, terminavam com uma avaliação geral da atividade e do processo vivenciado. Esses diferentes momentos da atividade educativa se realizavam por meio de rodas de conversas, mediadas pelos formadores, que sistematizavam a discussão e aportavam conhecimento sistematizado por meio de textos, vídeos e exposições orais. Importante ressaltar, que todos os processos buscavam ter, como resultado, ações a serem desenvolvidas na luta sindical.

Além do boletim, a Escola Sindical do DIEESE produzia e publicava textos de apoio teórico e metodológico e cartilhas com a organização de diferentes cursos. São exemplos dessas publicações os textos *História da política salarial no Brasil*, de 1985 e *Os trabalhadores e a nova Constituição*, de 1988; e, as cartilhas *O trabalho com grupos*, de 1984 e *Administração Sindical: subsídio ao seminário de planejamento*.

A Escola Sindical do DIEESE, ao formar formadores e ao estabelecer uma rede de educadores sindicais em diferentes categorias, localidades e tendências políticas - como pode ser verificado nas sistematizações da primeira parte do boletim *É fazendo que se aprende* - não fazia somente educação, mas se constituía, também, em um espaço de organização política que, de alguma forma, rivalizava com os processos de organização das Centrais Sindicais que “disputavam entre si a hegemonia do movimento sindical” (CHAIA, 1992, p. 186).

A escola sindical do DIEESE começou a funcionar na época em que se fundou a CUT [Central Única dos Trabalhadores], se não me engano a CUT é de 83. Aí, então, outras tensões começaram a aparecer porque as centrais queriam ter seus departamentos e criar suas escolas, seus departamentos de formação sindical. Eu me lembro, que foi uma época em que o DIEESE todo passou a discutir qual seria a função dele nesse processo de diversificação e de construção das centrais dentro do movimento, que a escola deveria continuar com um papel diferenciado (MANFREDI, 2005).

Com a criação das Centrais Sindicais, que desenvolveram programas de formação próprios; e, em especial, com a organização das secretarias nacionais de formação e a criação das Escolas Sindicais da CUT, a Escola Sindical do DIEESE se desorganizou. Sua crise não é específica, mas parte de uma discussão maior que ocorreu dentro do movimento sindical sobre o próprio DIEESE. Naquele momento,

parte dos dirigentes sindicais passou a defender que a educação sindical não deveria ser delegada a instituições de fora da Central e que cada Central Sindical deveria organizar seu departamento de assessoria e pesquisa. Na CUT foi criado o Desep-CUT (Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos da Central Única dos Trabalhadores) e, para a educação sindical, avançou-se na Política Nacional de Formação da SNF/CUT (Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores).

Nas palavras de Huertas (2005):

Aí começa a ocorrer o seguinte: o DIEESE está formando quem? E a discussão era 'está formando os nossos adversários'. Ou seja, entre as Centrais, começa essa discussão, o DIEESE está dando curso pra CUT, portanto está fortalecendo os nossos adversários. Aí a CUT dizia 'Espera aí! Está formando o pessoal do Joaquinção? Então está formando os nossos adversários'. Aí basicamente a CUT começa a se estruturar voltada para a educação sindical - segundo a CUT - passando uma visão 'cutista' de educação sindical. Essa discussão foi muito forte a tal ponto do DIEESE, em determinado momento, perder os recursos internacionais e todos esses recursos serem dirigidos formalmente à CUT.

A capacidade do DIEESE ser uma instituição intersindical, que agrega diferentes correntes e visões políticas do movimento sindical, é uma de suas maiores qualidades. Isso só é possível porque a instituição tem, como base de sua atuação, a legitimidade do conhecimento científico necessário aos sindicatos no enfrentamento político aos empresários e ao Estado, conforme foi apontado por Chaia<sup>73</sup>.

Porém, quando o DIEESE adentra o processo de educação de dirigentes, essa legitimidade passa a ser contestada. Como a própria concepção de educação que se forjou nos debates internos enfatiza que não há neutralidade no processo formativo, as diferentes visões de mundo e os diversos interesses das tendências dentro do sindicalismo brasileiro se explicitaram e levaram para dentro da instituição seus conflitos políticos e pedagógicos. Isto, evidencia uma contradição entre a unidade e a diversidade difícil de superar e que influencia todos os debates e ações no campo da educação no DIEESE, até os dias de hoje.

No embate sobre a atuação da Escola Sindical do DIEESE, essas diferenças políticas, que se traduziram também em disputas por financiamento, minaram sua

---

<sup>73</sup> Ver CHAIA, MIGUEL. **Intelectuais e Sindicalista** – A experiência do DIEESE (1955-1990). São Paulo: Editora Humanidades, 1992.

base de sustentação e levaram ao fechamento da Escola. Essa crise se espalhou por toda a instituição, o que culminou na mudança da direção técnica e na saída de Walter Barelli e Annez Troyano do DIEESE.

O fechamento da Escola foi parte do acordo político entre os dirigentes sindicais e a nova direção técnica para a superação da crise instalada. Por esse acordo, o DIEESE deixaria de promover os cursos de capacitação de formadores e continuaria somente a atender demandas diretas de entidades sócias – muitas delas não filiadas a qualquer Central – nos temas mais vinculados à assessoria técnica. Esse acerto concluiu-se com a escolha do economista Sérgio Eduardo Arbulu Mendonça, à frente de uma direção colegiada (Direção Técnica Geral - DTG), e a implantação de um novo estatuto.

A crise de 90 foi uma crise de um fortíssimo conflito entre o papel dos técnicos e o papel dos sindicalistas que foi resolvida por um novo estatuto. (...) Um novo estatuto que mais ou menos reequilibrou o poder dos sindicatos, das entidades sindicais, dos sindicalistas e dos técnicos dentro do DIEESE (...). No DIEESE tudo é muito conversado, às vezes fica um pouco lento porque tudo tem que ser muito negociado, não é uma empresa. (...) Quando eu virei Diretor Técnico, que teve essa Direção Técnica Colegiada (...) chamava DTG (...). É Direção Técnica Geral. Éramos cinco que dirigíamos o DIEESE e sempre tivemos habilidade de conversar com a Direção Sindical (...). Nós partilhamos o poder em termos de dar bastante transparência, informação para que eles tivessem acesso aos dados. (...) Nós mudamos o estatuto. Ele preservou o poder dos sindicalistas em cima e dos técnicos dirigindo, inclusive, a área administrativo-financeira, mas foi uma crise grande que consagrou o novo estatuto. (...) Eu acho que essa foi nossa pior crise (MENDONÇA, 2005)<sup>74</sup>.

Com Sérgio Mendonça, iniciou-se um processo de transição na composição da Direção Técnica do DIEESE; que traz para a gestão da educação do departamento o cientista social Clemente Ganz Lúcio, que assume a Coordenação dos Escritórios Regionais e Educação e a quem coube a tarefa do fechamento da Escola Sindical do DIEESE.

Lúcio era, então, supervisor do escritório regional do Paraná e teve importante atuação na revisão do estatuto do DIEESE. Vinha da tradição de educação popular vinculada à Teologia da Libertação: esteve junto às pastorais católicas e participou da implantação do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA) em Curitiba/PR<sup>75</sup>, de onde trouxe para a Educação no DIEESE a concepção de que

<sup>74</sup> Entrevista com Sérgio Eduardo Arbulu Mendonça para o Projeto Memória DIEESE. São Paulo, 2005.

<sup>75</sup>O CEFURIA foi criado, em 1981, por integrantes de pastorais sociais, militantes políticos e líderes comunitários do Paraná; tinha nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), inspiradas na Teologia da

todos os técnicos deveriam ser formadores, o que foi de encontro às necessidades de reorganização da área com o encerramento da Escola Sindical.

A efetivação do acordo político entre a direção sindical e a técnica não foi tranquila para a equipe técnica do DIEESE; pois havia um conflito sobre a própria organização da educação no DIEESE. De um lado, a equipe da Escola Sindical defendia a manutenção da separação das atividades de educação sindical da parte de pesquisa e assessoria do departamento; enquanto a nova direção técnica achava importante uma maior integração entre as áreas.

(...) Tinha uma divergência. A equipe da Escola achava que não devia deixar de ter a escola, não compreendendo o acordo político que foi feito, para a manutenção do DIEESE. Além disso, tinha um conflito de concepção. Nós acreditávamos que deveríamos fazer um processo, por meio da educação do DIEESE, de formação da equipe e de formação da equipe para serem também educadores (...). A equipe da Escola achava, que eles faziam formação e os outros técnicos não. Isso foi sendo tensionado no primeiro ano (LÚCIO, 2019)<sup>76</sup>.

Essa divergência, associada à reorganização da equipe para o enfrentamento da crise financeira, levou à saída de todos os educadores que compunham a Escola Sindical, após seu fechamento.

Isso foi feito na oportunidade que nós fizemos o ajuste de setembro de 1990. Foi um ajuste grande, umas 50 pessoas saíram do DIEESE. (...) E aí, nós desmontamos, inclusive, a equipe de Educação, mandamos embora, umas três ou quatro pessoas que estavam lá, algumas já tinham se afastado e outras nós demitimos e encerramos (LÚCIO, 2019)<sup>77</sup>.

Além da dissolução da equipe responsável pela educação e o conseqüente encerramento da Escola Sindical do DIEESE, a conclusão do acordo entre as direções sindical e técnica se deu com a transferência do conhecimento sistematizado e da experiência em formação sindical para as Escolas da CUT, em especial, a Escola Sete de Outubro em Belo Horizonte - MG.

Três programas da Escola Sete nasceram desse processo: o Programa de Administração Sindical Cutista (PASC), no qual foram aportadas as reflexões e os cursos direcionados à formação de dirigentes da CUT em administração das estruturas sindicais; o Planejamento Estratégico Situacional (PES); e, o Programa

---

Libertação, sua referência de organização e atuação. Sobre o CEFURIA ver: Trigo, R. A. E. Cefuria - militância e paixão: um estudo sobre a processualidade do sujeito político em contexto de formação. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

<sup>76</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

<sup>77</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

para a Negociação Coletiva (NECO), que recepcionou e reestruturou os cursos destinados a preparar o dirigente sindical para as mesas de negociação coletiva, que ganhavam importância com a Constituição de 1988. Os cursos e os conhecimentos derivados desses programas contribuíram para a consolidação das escolas sindicais cutistas e ainda são realizados pela sua área de educação.

Como afirma Manfredi, a Escola Sindical do DIEESE foi um momento importante na sistematização, reflexão e produção de conhecimento pedagógico para o movimento sindical. Seus cursos, práticas e teorias influenciaram a formação sindical brasileira nas suas diferentes vertentes políticas.

Foi uma experiência que se expandiu pelo Brasil inteiro. Em alguns sindicatos grandes, por exemplo, nós chegamos a implantar essa experiência, no Sindicato dos Bancários de São Paulo, no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, e no Sinttel [Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações] de Minas Gerais e no Sinttel do Rio de Janeiro, só pra citar alguns grandes sindicatos. Espalhou-se e se estendeu para as escolas das centrais, as escolas da CUT, a escola da Força Sindical também, na época tinha gente que participava dos cursos do DIEESE de formação de formadores. Acho que nós, realmente, contribuimos não só para formar a opinião favorável à formação de formadores, mas construímos um grupo de formadores que hoje estão nas escolas e nas estruturas de formação do movimento sindical e também dentro do Ministério do Trabalho, de prefeituras (...) (MANFREDI, 2005).

Foi, também, um momento de criação de identidade educacional para o DIEESE, que perdura até os dias de hoje. Além disso, foi a primeira experiência que organizou a prática da educação no DIEESE em uma escola e explicitou suas contradições, algo fundamental para a manutenção do sonho original dos dirigentes que criaram a instituição, que era a Universidade dos Trabalhadores.

### **3.2.3 Educação para a negociação coletiva e para a reestruturação produtiva**

#### **3.2.3.1 Programa de Capacitação em Negociação – PCN**

O encerramento da Escola Sindical do DIEESE não significou o fim das atividades educativas neste período. Apesar da instituição não mais oferecer, de modo ativo, seminários e cursos, estes continuaram a ser demandados por

sindicatos sócios do DIEESE, principalmente pelos não filiados à CUT; e, essas demandas mantiveram, ainda que em ritmo reduzido, a atividade de educação.

Além disso, o acordo entre a nova direção técnica do DIEESE e o movimento sindical redirecionava a tarefa da educação de formação de formadores para a de formação de negociadores.

O acordo político foi que o DIEESE deixaria de ter uma escola formal, mas continuaria tendo um trabalho de educação, focado nas negociações coletivas, e eu trouxe pra discussão aqui com a equipe a ideia de que nós deveríamos ter uma ênfase na formação da equipe do DIEESE, fazer um investimento para repactuar o DIEESE que viria para frente. (LÚCIO, 2019)<sup>78</sup>.

A nova direção técnica do DIEESE avaliava que a negociação coletiva se constituiria em um dos principais campos de disputa entre capital e trabalho, no Brasil, que emergia sob a égide da nova Constituição de 1988. Ao mesmo tempo, identificava que sua equipe técnica não tinha acúmulo teórico para a tarefa que vislumbrava para a instituição no período seguinte.

(...) [Era preciso] fazer um investimento para repactuar o DIEESE que viria para frente, tinha uma crise enorme, e a ideia era que se usasse o espaço da escola para ser um espaço de reunir as pessoas, fazer formação, fazer uma formação sobre negociação. Eu percebi nos anos 88, 89 e 90, quando eu trabalhei na história da reestruturação do DIEESE, que a equipe conhecia muito pouco sobre negociação, não tinha leitura, não conhecia a bibliografia básica de negociação, tinha pouca reflexão sobre negociação. A ideia era trazer para a área de educação e fazê-la um espaço de formulação teórica sobre negociação (LÚCIO, 2019).

Ao materializar essa estratégia e o acordo entre as direções sindicais e técnica, iniciou-se o processo de produção conjunta de conhecimento e formação sobre Negociação Coletiva, Planejamento Estratégico e Administração Sindical, entre o DIEESE e a Escola Sindical *7 de Outubro* da CUT, em Minas Gerais. Com o estabelecimento de um convênio entre as instituições, o DIEESE alocou técnicos para trabalhar junto com a equipe de formação da Escola da CUT, e Carlindo Rodrigues de Oliveira foi destacado para esta tarefa.

De 1990 a 1993, fui um dos técnicos alocados no convênio do DIEESE com a Escola Sindical '7 de Outubro', que é uma escola da Central Única dos Trabalhadores (CUT), sediada em Belo Horizonte. A Escola tinha um Programa de Formação em Negociação Coletiva, para o qual fui destacado pelo DIEESE. Fiquei lá de 1990 a 1993, trabalhando na própria escola, pelo DIEESE (OLIVEIRA, 2005)<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio, realizada pelo autor, em 04/06/2019.

<sup>79</sup> Entrevista com Carlindo Rodrigues de Oliveira para o Projeto Memória DIEESE, São Paulo, 2005.



Carlindo Oliveira foi o supervisor técnico do Escritório Regional do DIEESE em Minas Gerais, entre 1981 e 1990; participou de inúmeras negociações coletivas e apoiou o movimento sindical mineiro em um momento de efervescência da luta sindical e da consolidação dos espaços de negociação entre capital e trabalho. Além disso, em 1984, fez “uma viagem de estudos aos Estados Unidos, na Universidade de Wisconsin, tendo concluído o curso sobre negociação coletiva nos Estados Unidos” (OLIVEIRA, 2005).

Durante o convênio, Oliveira avançou, junto com os formadores da *Escola 7 de Outubro*<sup>80</sup> coordenada na época por Alex Sgreccia<sup>81</sup>, no estudo das teorias sobre a negociação coletiva e no desenvolvimento de cursos sobre seus diferentes aspectos. Para isto, a *Escola 7 de Outubro* propiciou-lhe a participação em um curso sobre Negociação Coletiva, realizado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, como destaca: “No âmbito desse convênio, pude participar de um curso de ‘Metodologia de Formação para Instrutores Sindicais em Negociação Coletiva’, promovido pela OIT, em Turim, Itália, em fevereiro e março de 1990” (OLIVEIRA, 2005).

Ao ter como referência a experiência acumulada sobre o tema da Negociação Coletiva e imersa nos debates da construção de programas de formação de dirigentes sindicais na temática, em conjunto com a *Escola Sindical 7 de Outubro*, a educação do DIEESE, com Oliveira e Lúcio, se voltou para dentro e constituiu o Programa de Capacitação em Negociação (PCN), com o objetivo de qualificar a equipe técnica do departamento nas diferentes dimensões do processo negocial.

Os PCN's, com carga horária de 40 horas, foram realizados entre 1993 e 1994: o financiamento ocorreu com recursos da organização finlandesa Suomen Ammattiliittojen Solidaarisuuskeskus (SASK), antigo parceiro financiador de atividades formativas do DIEESE (AMORIM, 2007, p. 211). Pelo PCN passou a quase totalidade da equipe técnica do DIEESE, o que deu início a novos processos de produção de conhecimento sobre o tema da negociação coletiva.

---

<sup>80</sup> A equipe do programa de Negociação Coletiva da *Escola 7 de Outubro* era composta por Alex Sgreccia, José Luiz Fazzi, Caio Galvão de França e Thales Machado Coelho.

<sup>81</sup> Sgreccia participou da elaboração do projeto e da fundação da Escola Sindical 7 de Outubro e foi seu primeiro coordenador. Anteriormente, atuou no departamento de formação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais e na formação do Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações de Minas Gerais. Atualmente, é assessor da CUT Nacional.

(...) Começamos (...) a estruturar um processo interno que foi dar na estruturação do PCN, Programa de Capacitação [em Negociação]. (...) Fizemos o programa de formação em Belo Horizonte [na Escola Sete de Outubro da CUT], [em atividades em] que juntamos a equipe toda. [Grupos de] trinta pessoas, em vários eventos. Todos da equipe passaram por aquilo (LÚCIO, 2019).

Os PCN's, de certo modo, configuraram a nova estratégia de organização da educação no DIEESE, pós Escola Sindical. Mais do que cursos de formação da equipe técnica da instituição, os programas desenvolvidos implementaram a ideia de que todo técnico do DIEESE, independente da sua área de atuação, é um educador e deveria, dentro das suas capacidades, realizar atividades de formação sindical que precisariam ser estruturadas e apoiadas.

Dali estruturamos novamente uma equipe, não mais uma equipe permanente, mas uma equipe distribuída na instituição que tocasse atividades de formação. (...) tendo [para isto] processos estruturados, dos cursos do PCN, montados em kits, que posteriormente foram desenvolvidos com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (LÚCIO, 2019).

O documento de apresentação do PCN redefine a função e o objetivo da área de Educação do DIEESE e afirma que sua função é propiciar:

'a apropriação da produção técnica do DIEESE por dirigentes sindicais em sua capacitação para a negociação coletiva e 'tem como objetivo a ação sindical'. [Define como] questões centrais do programa a criação de uma linguagem comum; a produção de materiais pedagógicos adequados; a ampliação da possibilidade de formação; e a construção coletiva do conhecimento, tendo como público alvo os dirigentes e assessores sindicais; os formadores do movimento sindical e os técnicos do DIEESE (capacitação interna). Do ponto de vista temático, afirma que o Programa de capacitação em Negociação está organizado em dois grandes núcleos: negociação entre capital e trabalho e negociação de políticas públicas (DIEESE, sd.)<sup>82</sup>.

A estratégia para viabilizar a proposta de implementação da formação sindical, como uma atribuição de toda a equipe técnica do DIEESE, está descrita no documento que apresenta o PCN e indica três instrumentos que devem auxiliar o técnico em sua função de formador:

As oficinas têm como objetivo tornar disponível a produção técnica, teórica e metodológica do DIEESE sobre negociação e avançar na sistematização das experiências em negociação do movimento sindical. [Os materiais pedagógicos são] instrumentos que tornam disponível a produção técnica do DIEESE aos formadores sindicais e técnicos do DIEESE, para a realização de seminários sobre negociação. (...) a rede informatizada para os sócios do DIEESE, [tem] o objetivo de ampliar a capacidade de negociação da classe trabalhadora através de banco de dados, referências

---

<sup>82</sup> Documento de apresentação do Programa de Capacitação em Negociação – PCN, DIEESE, sem data especificada, em mimeo.

bibliográficas e pregão de negociações para os dirigentes negociadores, formadores do movimento sindical e os técnicos do DIEESE (DIEESE, sd.)<sup>83</sup>.

Em sua proposta, o PCN propôs organizar os seguintes processos de formação sindical:

Dois cursos com carga horária de 264 horas denominados: 'Sociedade, empresa e ação sindical' que abordaria os fundamentos da sociedade capitalista, as recentes transformações no mundo do trabalho e a ação sindical e 'Movimento Sindical e a Negociação de Políticas Públicas' que deveria capacitar o dirigente sindical como representante dos interesses da classe trabalhadora na discussão de políticas públicas.

Dois cursos com carga horária de 80 horas: 'Cadeia produtiva e organização sindical' com o objetivo de repensar a organização sindical a partir da discussão sobre cadeia produtiva e estratégia empresarial.

Além desses, diversos cursos e seminários temáticos e setoriais com diferentes cargas horárias foram previstos, mas não concretizados<sup>84</sup> (DIEESE, sd.).

Do conjunto de cursos e temas propostos, somente foram concretizadas as oficinas de negociadores; nas quais, a quase totalidade da equipe técnica participou, e onde foram debatidos e sistematizados os diferentes aspectos e desafios da negociação coletiva para o movimento sindical. Nas oficinas, a bibliografia sobre o tema foi difundida na equipe e foi implementada a ideia de cursos organizados a partir de materiais pedagógicos estruturados<sup>85</sup>. Iniciou-se, também, o debate de como viabilizar a Rede de Apoio à Negociação.

Percebe-se, pelo documento e pelo material pedagógico elaborado, que se buscou superar a crise que levou ao fechamento da Escola Sindical do DIEESE com a migração dos cursos de formação sindical da esfera política para a esfera técnica. No centro do processo formativo estavam presentes, então, as análises estruturais da negociação coletiva, bem como as técnicas e atribuições para que o dirigente

---

<sup>83</sup> Ibidem.

<sup>84</sup> Os temas relacionados são: (Des)emprego: desafios à ação sindical; Luta sindical e jornada de trabalho; Banco de horas; Terceirização; Distribuição de renda e ação sindical; Produtividade; Poder aquisitivo dos salários; Participação nos lucros ou resultados; Estrutura e processo da negociação coletiva; Desafios da Negociação Coletiva; Planejamentos de campanha para negociação na data-base; Ação sindical em empresas multinacionais; Cadeia produtiva e organização sindical; Negociação coletiva no setor público; Negociação e finanças públicas; Política pública de emprego; Política pública de renda; Orçamento e política pública; Fundos públicos; Reforma tributária e fiscal; Reforma da previdência; Reforma trabalhista.

<sup>85</sup> O único curso desenvolvido com material estruturado neste período foi Estrutura e processo de negociação coletiva, que foi a base para a organização dos demais materiais que se estruturaram por meio do projeto com o BID.

sindical se tornasse um bom negociador, o que, de alguma forma, ia de encontro à Convenção 154 da OIT<sup>86</sup>.

Embora o PCN tivesse sido implementado parcialmente, em relação ao seu projeto original, ele foi base de toda a organização da nova fase de educação no DIEESE, nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000; ou seja, partes desse projeto foram implementadas com nomes e temáticas diferentes, mas com a estrutura ali desenhada.

Pode-se afirmar que é desse processo que uma nova fase da educação começa a ser gestada no DIEESE, a educação para a negociação coletiva e a reestruturação produtiva, cujo núcleo estruturante se materializou no Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais – PCDA - e o Projeto DIEESE-BID.

### 3.2.3.2 Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais– PCDA

Com a promoção da abertura econômica, a partir de 1990, e o controle inflacionário, derivado do Plano Real de 1994, surgiram novos desafios e novas necessidades sindicais foram apresentadas ao DIEESE. Entre elas, a formação de dirigentes sindicais para enfrentar a nova conjuntura.

A onda neoliberal chegou ao Brasil pelas mãos de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente da República eleito pós-ditadura civil-militar, em 1989, e se consolidou por meio das políticas implementadas por Fernando Henrique Cardoso, eleito presidente da República, em 1994, e reeleito, em 1998.

Perdas salariais, planos econômicos e altas taxas de inflação não eram mais os temas centrais; e, as questões referentes à manutenção dos postos de trabalho em meio à elevação da taxa de desemprego e às mudanças tecnológicas e organizacionais ganhavam relevância.

---

<sup>86</sup> Em 1981 na 67ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho foi aprovada a Convenção nº 154, que vigora no plano internacional em 1983 e trata do “Fomento à Negociação Coletiva”; e, que de muitas formas incentivou pelo mundo a concepção de tratamento do conflito trabalhista por meio da negociação entre trabalhadores e empregadores.

A partir da crise no socialismo real europeu com a queda do muro de Berlim e o fim da URSS e, no Brasil, com as disputas na implementação da chamada Constituição Cidadã promulgada em 1988, o sindicalismo brasileiro substituiu as práticas confrontacionistas dos anos 1980 por práticas propositivas de disputa política (GALVÃO, 1998, p. 97) e consolidou a negociação coletiva como principal mecanismo de tratamento no conflito das relações entre capital e trabalho.

Com isso, o movimento sindical passou a reivindicar e participar de diferentes fóruns e conselhos de discussão da política pública no Brasil, em temas como o desenvolvimento econômico e social, entre outros, o que demandava, do DIEESE, a produção de conhecimento e a preparação do movimento sindical para essa nova conjuntura.

Amorim (2007, p. 213) afirma que três processos foram centrais na reorganização do DIEESE e dos seus programas de educação, nesse período: a assessoria aos sindicatos nas câmaras setoriais<sup>87</sup>, a coordenação da bancada sindical nos debates tripartites da Comissão de Valorização do Trabalho e Emprego<sup>88</sup> em 1993 e o Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais– PCDA, implementado com o apoio de dois ministérios – Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), como um braço do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> As Câmaras Setoriais foram espaços de negociação tripartites de políticas de apoio a diversos setores econômicos, em um contexto de recessão e abertura econômica. Dentre os diversos setores que implantaram as câmaras setoriais, o que mais se destacou foi o automobilístico, com participação do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, que contava com a assessoria direta de uma subseção do DIEESE, composta por três técnicos: dois economistas e um engenheiro de produção. Política industrial e tributária, comércio internacional, política salarial e manutenção dos empregos foram temas de debate e negociação nas Câmaras.

<sup>88</sup> A Comissão de Valorização do Trabalho e Emprego foi uma comissão tripartite, que envolvia governo, empresários e trabalhadores, instaurada no governo Itamar Franco por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, que tinha a sua frente o Ministro Walter Borelli. O objetivo era debater as transformações no mundo do trabalho, a partir das iniciativas, em andamento, do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP, criado pelo governo Collor.

<sup>89</sup> O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP foi implementado em novembro de 1990, pelo, então presidente, Fernando Collor, como parte de uma estratégia de inserção da economia brasileira no mercado mundial, sob a égide do pensamento liberal. O PBQP fez parte de um conjunto de iniciativas que se somava ao fim das proteções não tarifárias às importações; à implantação de uma nova Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), lançada em julho de 1990; e, ao Programa de Competitividade Industrial (PCI), de fevereiro de 1991. Tinha como referência as políticas implementadas pelo Japão, no setor industrial, e buscava induzir a melhoria da qualidade e da produtividade das empresas brasileiras, em um contexto de globalização. Cinco ministérios estavam envolvidos no programa: Ministérios da Indústria e Comércio, do Planejamento,

O Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais foi resultado de um processo que se iniciou com a avaliação do PBQP, por parte do governo Itamar Franco, e teve, como uma de suas conclusões, a necessidade de envolver trabalhadores e lideranças sindicais no projeto de melhoria da competitividade das empresas brasileiras.

Segundo Lavorato (2005), dirigente do Sindicato Nacional dos Aeronautas e que presidiu o DIEESE em 1993 e em 1995, no âmbito do PBQP, ocorreram missões ao exterior com o intuito de trocar experiências entre as empresas, para as quais alguns dirigentes sindicais foram convidados: “(...) tínhamos tido uma missão que o Paixão<sup>90</sup> [foi], acho que em 91 ou 92. Um ano depois desta missão eu fui para o Japão. Era uma missão do governo, especificamente voltada aos empresários e eles abriram espaço para o movimento sindical”.

A aproximação tinha como objetivo quebrar as resistências do movimento sindical em debater e negociar as mudanças que estavam em processo de implementação, a partir da abertura econômica e da chegada ao Brasil da terceira revolução industrial.

Havia um afastamento, um certo desinteresse político do movimento sindical. Havia mais interesse de combate aos programas de qualidade total e de reorganização interna, na gestão das empresas. Eram contra isto. (...) Havia um interesse de que o movimento sindical se aproximasse e o movimento resolveu passar [por] esta oportunidade. Aí o Paixão foi e um ano depois, em 1993, eu fui (LAVORATO, 2005)<sup>91</sup>.

Com essa aproximação, inicia-se um processo no qual o DIEESE, já no governo Itamar, começa a promover debates sobre a reestruturação produtiva e seus impactos para os trabalhadores, que vai culminar no PCDA.

Ao voltar desta missão, eu propus um debate dentro do DIEESE para as Centrais [Sindicais], entendendo que era importante que as centrais, o movimento sindical tivesse acesso aos programas de qualidade, e compreendessem não só a visão japonesa (nós fizemos uma missão de 30 dias lá), mas também as visões americanas e europeias. Sobre este

---

de Ciência e Tecnologia, do Trabalho e Emprego, além da Casa Civil. Ver: Sallum Jr, Brasílio Governo Collor: o reformismo liberal e a nova orientação da política externa brasileira, Revista Dados, vol.54 no.2, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582011000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000200002)>. Acesso em 15/03/2018.

<sup>90</sup> Paulo de Tarso Gaeta Paixão, do Sindicato dos Eletricitários de Campinas, foi presidente do DIEESE em 1994.

<sup>91</sup> Entrevista com José Caetano Lavorato Alves realizada por Wilson Amorim, São Paulo, 2005.

movimento de qualidade total no mundo, para discutir os efeitos que estes programas estão tendo sobre a reorganização do trabalho e ao mesmo tempo preparar o movimento sindical para as suas negociações. Alguns dirigentes acharam que este debate não surtiria efeitos, que as centrais não aceitariam o debate. Mas acabou que a gente propôs para o movimento sindical o debate e, depois, também para o governo (LAVORATO, 2005).

Dessa movimentação política, com Walter Barelli como Ministro do Trabalho e Emprego, é criada a Comissão de Valorização do Trabalho e do Emprego (CVTE) que, em agosto de 1993, organizou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) um seminário para debater o PBQP e seus impactos sobre o mundo do trabalho. Participaram do seminário *Os trabalhadores e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade* cerca de 300 dirigentes sindicais, especialistas no mundo do trabalho e membros do Ministério do Trabalho e Emprego, inclusive o Barelli (AMORIM, 2007, p. 335).

Em agosto daquele ano fizemos em Campinas [SP], um seminário com 300 líderes sindicais. No primeiro dia, estavam os ministros e os presidentes das centrais sindicais, depois veio a academia, entre outros, Márcio Pochmann, que também já foi técnico do DIEESE, e todo o pessoal que estava estudando a reestruturação produtiva nas universidades. No segundo dia, dividimos os 300 participantes em 10 grupos com 30 pessoas cada um para um trabalho em grupo. As perguntas eram as seguintes: o Movimento Sindical quer participar? Quais são os benefícios que essa participação pode trazer? Quais os problemas? Como as Centrais querem participar desse programa? (SOCHACZEWSKI, 2006)<sup>92</sup>.

Uma das conclusões do seminário foi a indicação de participação dos trabalhadores na discussão sobre a transformação do processo produtivo, encaminhada pelo PBQP; e, para isto, seria necessária a qualificação. Como resultado, em 1994, as Centrais Sindicais levaram, para a reunião de avaliação do programa, um documento conjunto que reivindicava a participação dos trabalhadores e, assim, iniciou-se a discussão sobre a necessidade de capacitação do movimento sindical sobre o tema mudanças tecnológicas e organizacionais e seus impactos para os trabalhadores. Foi criado, então, o Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais - PCDA.

O PCDA era um programa governamental interministerial, que teve como proponentes o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério de Ciência e Tecnologia, e foi financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Como o programa estava voltado para a capacitação dos dirigentes e assessores sindicais, o DIEESE foi indicado ao Governo Federal, pelas Centrais, para ser o executor do

<sup>92</sup> Entrevista com Suzanna Sochaczewski Evelyn, realizada por Wilson Amorim, São Paulo, 2006.

processo de qualificação. A indicação foi homologada por um convênio lavrado entre os Ministérios do Trabalho e Emprego e o da Ciência e Tecnologia, as Centrais Sindicais e o DIEESE.

Começou com o Ministério de Ciência e Tecnologia, que financiava 100%, depois Ciência e Tecnologia foi dividindo com o Ministério do Trabalho, e depois o Ministério do Trabalho assumiu 100% (...). E, portanto, o Ministério de Ciência e Tecnologia foi progressivamente destinando os recursos, para o outro projeto das bolsas de pesquisa, e a parte de formação o Ministério [do Trabalho] assumiu com os recursos, na época, do FAT. (...) Eles pagavam passagem, estadia, (...) e as horas técnicas dos professores (LÚCIO, 2019)<sup>93</sup>.

Na estrutura do PCDA havia um curso de longa duração, com três módulos de doze dias cada, e cursos temáticos ou com o recorte das categorias de trabalhadores envolvidas – por exemplo *Reestruturação Produtiva na Construção Civil* - de menor carga horária, geralmente de 40 horas. Foi desenvolvido em dois momentos distintos: de 1994 a 2002; e, de 2011 a 2013. Por ele, passaram cerca de quatro mil dirigentes e assessores sindicais.

Para o curso de longa duração, o modelo proposto inicialmente tinha como referência programas de qualificação empresarial, financiados pelo PBQP, com o objetivo de capacitar sindicalistas e assessores para as inovações dos processos produtivos, com foco na qualidade total. Para essa tarefa, o DIEESE, como responsável pelo programa, estabeleceu parcerias com a Fundação Christiano Ottoni, da Universidade Federal de Minas Gerais, e com a Fundação Vanzolini, da Universidade de São Paulo, para organizar os módulos relativos aos programas de qualidade total e reengenharia, equivalentes aos desenvolvidos para as empresas. Por seu lado, o DIEESE desenvolveu os módulos relacionados às mudanças na vida dos trabalhadores, no mercado de trabalho e na organização sindical. Além disso, no fim de 1995, a primeira turma realizou missões de estudos no exterior, de modo semelhante aos programas empresariais.

Ao discutir a reestruturação produtiva, por meio do PCDA, veio à tona um conjunto de contradições internas ao movimento sindical sobre o assunto. Era tarefa do movimento sindical negociar as mudanças organizacionais e tecnológicas? Fazia parte da luta sindical discutir a eliminação de postos de trabalho e as políticas

---

<sup>93</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio realizada pelo autor, São Paulo, 2019.



públicas que incentivam ou mitigam tal movimento? Como negociar as mudanças organizacionais sem ser cooptado por elas?

Lidar com essas contradições foi o desafio colocado para a equipe de formação, que se montou no DIEESE, para implementar o programa.

A princípio, a equipe montada para organizar o PCDA tinha uma função mais gestora do que pedagógica. A implantação da coordenação pedagógica aconteceu a partir da nova organização da educação no DIEESE, na qual todo técnico deveria, também, ser um formador.

E aí, o PCDA, junto com o PCN, suscitou a constituição de uma equipe dedicada a fazer esse trabalho de formação novamente (...) com uma estruturação de um outro modo de trabalhar. A coordenação, por exemplo, das turmas do PCDA era toda feita pela equipe [técnica do DIEESE]. Toda equipe trabalhava [em outras áreas do DIEESE], não era uma equipe dedicada de Educação. E, no PCDA, nós também incluímos que em cada turma, tivesse uma quantidade de vagas [para a formação dos técnicos] e o projeto foi fazendo que toda equipe fosse requalificada no tema da discussão da Terceira Revolução Industrial, da Reestruturação Produtiva (LÚCIO, 2019)<sup>94</sup>.

Com o passar do tempo, o investimento realizado na formação do corpo técnico e os debates sobre a intencionalidade do PCDA, proporcionaram, ao DIEESE, a ampliação de sua responsabilidade pedagógica nos módulos de formação, e assim, a ressignificação de seus conteúdos. Ao final, o DIEESE já se responsabilizava pela integridade do programa, com uma abordagem mais crítica dos novos processos produtivos em implementação e com uma coordenação pedagógica já consolidada na figura de Suzanna Sochaczewski, que viria a se tornar a Coordenadora de Educação do DIEESE.

Essa trajetória de aprendizado não foi simples. No curso de longa duração, além do conteúdo novo e dos processos pedagógicos que a equipe técnica precisava se apropriar, era preciso lidar com uma realidade onde diferentes tendências políticas do movimento sindical se encontravam e conviviam, em um programa executado em regime de imersão, em três módulos alternados de doze dias cada. Além disso, era preciso mediar a relação política e pedagógica com consultores empresariais e professores das universidades parceiras, que ministravam parte das aulas.

---

<sup>94</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio, realizada pelo autor, São Paulo, 2019.

Como afirma Ana Claudia Cardoso, que foi coordenadora de diversas turmas do PCDA, o processo de aprendizado pedagógico se fez na prática, um aprendia com o outro e com os desafios que se apresentavam a cada nova etapa.

Em 1997, quando eu fiz como aluna, foi mais ou menos, repetido o [percurso] que tinha sido feito em 1994, e a partir daí foi que a gente começou a repensar o PCDA, a partir de 1997, 1998. E, eu acho que para quem estava na coordenação de fato, foi uma das experiências, assim, mais fortes e mais marcantes em todos os sentidos. Porque, é a primeira vez que os dirigentes sindicais das diferentes centrais são colocados para ficarem juntos, discutindo um tema e não era pouco tempo. Eram 45 dias. Não [era] só a questão de estarem juntos, era estar juntos em todos os momentos. E, para nós da coordenação, eu acho que foi uma experiência muito forte, muito difícil. Ficamos muito sozinhos, apesar de serem seis coordenadores (dois coordenadores por cada turma). Muitas vezes, os coordenadores não tinham a menor experiência para coordenar uma turma, e eu acho que foi o que aconteceu com a maior parte das pessoas que foram coordenar. Então, para a gente que já estava há um pouco de tempo [no processo] (...) você tinha que coordenar a sua turma e ajudar a coordenação das outras duas turmas (CARDOSO, 2019)<sup>95</sup>.

Com vistas a apoiar todo este processo de aprendizado para a prática de formador e de coordenador de turma, foi contratada a consultoria de alguns antigos membros da Escola Sindical do DIEESE; o que, de alguma forma, contribuiu para trazer, para o PCDA, práticas pedagógicas consolidadas nos momentos anteriores.

Assim, para dar conta do programa, no que se refere à proposta político-pedagógica, o DIEESE incorporou no PCDA diversos elementos e metodologias acumuladas pela instituição na sua história.

Na tarefa de buscar um conhecimento novo para difundi-lo junto ao movimento sindical, o PCDA contou com professores de universidades brasileiras e consultores empresariais para discutirem com o movimento sindical; e, realizou o que já havia sido iniciado por Albertino nos anos 1950/1960, como relembra Lúcio (2019):

A ideia é de que contrataríamos as nucleadoras, que eram a Fundação Vansolini [Poli-USP], a Fundação Christiano Ottoni [Engenharia-UFMG], e o Instituto Brasileiro de Qualidade Nuclear (IBQN) do Rio de Janeiro. A primeira e a segunda turma foi isso, eles tocaram três módulos, cada instituição, cada organismo desses tocava um módulo. O quarto módulo foi uma missão internacional. Então, esse foi o primeiro ano do programa, aí na medida em que o programa foi confirmado, avaliou-se [o curso realizado] e propusemos que fizéssemos uma mudança gradativa, ou seja, o DIEESE deixava de ser só o organizador dos módulos convidando as fundações, para que as fundações passassem a desenvolver um programa que nós montássemos. Então, nós montamos um curso, onde as fundações davam parte dos módulos e, parte dos módulos, o DIEESE organizava, com o DIEESE assumindo algumas tarefas. Na medida em que o curso foi

---

<sup>95</sup> Entrevista com Ana Claudia Moreira Cardoso, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

ganhando fôlego, o DIEESE foi assumindo mais responsabilidades de conteúdo. Assumiu, também, a responsabilidade da Coordenação Pedagógica da atividade. Aí na medida em que nós fizemos isso, o programa foi se transformando em um Programa de Formação [Sindical].

O formato do curso, realizado em regime de imersão, a promoção de debates em círculo, o respeito à fala e ao conhecimento trazido pelo trabalhador, os processos de sistematização e as técnicas pedagógicas utilizadas pelo DIEESE, na execução da sua parte do PCDA, traziam elementos e reflexões da educação popular, que foram incorporados à prática educativa do departamento ao longo dos anos de funcionamento da Escola Sindical do DIEESE.

A gente foi obrigada a repensar, porque era uma experiência muito nova, em vários sentidos: uma atividade de imersão, um programa longo (...) as pessoas que estavam juntas na coordenação, já estavam há muito tempo na Educação, como a Valéria e o Clemente (...) [e traziam] a concepção de Educação do DIEESE, que nasce no final dos anos 60, com muitas fontes, desde as práticas educativas de alfabetização de adultos de Paulo Freire; da discussão do Carlos Nunes do Método 'ver, julgar e agir' das comunidades de base; da metodologia da prática, teoria e prática; e do psicodrama do Moreno (CARDOSO, 2019).

Essa reorganização da prática pedagógica, relatada por Cardoso e por Lúcio, pode ser verificada nas sistematizações da execução do programa, na qual as aulas expositivas realizadas pelos consultores, ao longo dos dois primeiros anos, passam a ser intercaladas com atividades reflexivas em grupos e, têm, como referência, perguntas mobilizadoras. Além disso, percebe-se um movimento de crítica ao que era apresentado sobre as mudanças na produção e na organização do trabalho e uma proposta de formação, voltada para a intervenção na realidade.

Havia toda uma forma de fazer a mediação entre aquilo que as consultorias traziam e o trabalho que o aluno fazia ali no curso, para produzir um conhecimento. E havia, também, a experiência do processo seletivo [que] incorporou [a apresentação de] um projeto que, durante o curso, o aluno fazia uma produção que era concluída com uma apresentação de um trabalho que ele se propôs a fazer, cujo resultado final, seria como ele continuaria o trabalho pra frente [na ação sindical]. Então, isso tinha uma concepção, uma formação vinculada com essa ação. No curso que a gente fez, foi trazendo essa experiência e estruturando um processo de seleção que juntasse a participação no curso com o compromisso de intervenção na ação sindical. E obrigar o participante a pensar a partir da intervenção que ele faz sindicalmente (LÚCIO, 2019).

Essa ideia de um projeto de ação sindical, construído pelos participantes do PCDA e desenvolvido ao longo dos três módulos, foi mais um instrumento importante na concepção de educação do DIEESE, que evoluiu na formação de formadores da Escola Sindical e ganhou novos significados a partir do Programa. Ela foi incorporada à prática do departamento e reapropriada, tempos depois, na

construção do projeto político pedagógico da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, como será visto nos próximos capítulos.

Essa prática que chega, à Escola Sindical do DIEESE, por meio dos formadores oriundos da Educação Popular, tem sua origem, na pedagogia freiriana e no método *Ver, julgar e agir*, vinculado à Teologia da Libertação, como Lúcio (2019) expõe em sua entrevista:

(...) era uma coisa que nós já tínhamos feito lá no Paraná, na formação dos militantes do Movimento Popular. Então, o curso no Paraná, era um curso, de onde cada cidade mandava seus cursistas, e esses cursistas montavam uma estratégia de intervenção. Por exemplo, o pessoal de Londrina organizou militantes do Movimento Popular que tomaram a decisão de organizar um movimento de luta pelo transporte, aí eles fizeram um plano de ação, que resultou em uma greve e na formulação de um projeto de reorganização do sistema de transporte coletivo. O pessoal de Toledo organizou um movimento de luta por creche. Em Curitiba, o pessoal organizou, na época, em uma região do sul da cidade, a estratégia de uma ocupação de uma grande área, em que três mil famílias ocuparam a terra, na véspera do Natal. O curso era ao longo do ano, um curso de formação para estruturar uma estratégia de intervenção, de organização social que tinha uma intervenção concreta. Isso tinha uma concepção, uma formação vinculada com essa ação. No curso [PCDA] que a gente fez, foi trazendo essa experiência e estruturando um processo de seleção que juntasse a participação no curso com o compromisso de intervenção na Ação Sindical.

Dos PCN's, pode-se dizer que o PCDA incorporou a centralidade da negociação coletiva, na solução dos conflitos entre capital e trabalho. Além disso, agregou a prática da formação da equipe técnica da instituição em conjunto com dirigentes sindicais.

No PCDA, nós também incluímos que em cada turma, tinha uma quantidade de vagas [para a equipe técnica do DIEESE]. O projeto foi fazendo que toda equipe fosse requalificada no tema da discussão da Terceira Revolução Industrial, da Reestruturação Produtiva. Então, nós fizemos um processo de requalificação por dentro do PCN, desenvolvendo o tema de negociação e, do PCDA, fazendo a discussão da Reestruturação Produtiva. Acho que dos anos 90 até 2003, nós tivemos toda a equipe passando pelos dois processos (LÚCIO, 2019).

Como inovações, os cursos, organizados no âmbito do PCDA, tinham suas turmas compostas por dirigentes e assessores sindicais indicados, não pelos seus sindicatos, mas pelas centrais existentes à época (CUT, Força Sindical e CGT) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Financiado com recursos oriundos do FAT, os locais de realização das atividades foram transferidos das escolas sindicais, organizações sociais e igrejas, para os hotéis que estavam voltados às convenções, locais semelhantes aos de eventos

empresariais, o que reforçava a ideia de equilíbrio entre o capital e o trabalho, mediado pelo Estado.

A composição de turmas heterogêneas de dirigentes sindicais, de diversas categoriais urbanas e rurais, de tendências políticas muito diferentes, que ali buscavam a convivência e o aprendizado coletivo, é uma das grandes contribuições que o PCDA proporcionou ao DIEESE e ao movimento sindical.

As Centrais coordenavam junto com a gente o curso. As turmas [eram compostas] pelas diferentes Centrais. Com isso foi-se criando essa cultura de trabalho conjunto, de que todo mundo podia fazer uma formação conjunta, no mesmo espaço. Foi-se gradativamente criando a cultura de que era possível fazer um programa de formação intersindical, respondendo positivamente à crítica que era feita, em 1989, de que cada Central devia fazer sua formação. O PCDA foi [o início dessa] experiência diferente (LÚCIO, 2019).

O exercício cotidiano de dividir experiências, conhecer a realidade do outro e refletir conjuntamente os problemas da classe trabalhadora, em um momento de transformação, conferiu ao PCDA uma de suas maiores conquistas: a construção de pautas unificadas entre os diferentes grupos e tendências sindicais, que serão fundamentais para as lutas posteriores.

Acho que há um reconhecimento daqueles que participaram do PCDA, a minha avaliação é que parte da unidade que a gente tem hoje, é porque os quadros, que eram segundo e terceiro escalão na época, foram todos formados e, hoje, estão no primeiro escalão no Movimento Sindical. Tiveram essa experiência, essa convivência, muitos se conhecem dessa época, eles se encontram, e 'Ah, fizemos o PCDA juntos, fizemos uma missão internacional juntos', ou seja, eles se conheceram nesse período. Eu acho que parte do que a gente constrói hoje é resultado desse trabalho, lá atrás, que as pessoas se conheceram, se tornaram amigos, que apesar de terem visões políticas diferentes, viram que era possível ter uma convivência e um trabalho conjunto. Eles reconhecem isso (...). Eu acho que um dos grandes programas de formação de quadros que o movimento sindical fez no Brasil, foi o PCDA (LÚCIO, 2019).

Viabilizar esse convívio não foi uma tarefa fácil; mas uma construção, que começava na gestão compartilhada do programa entre as Centrais Sindicais e o DIEESE e prosseguia na administração do cotidiano pelos coordenadores de turma, durante as atividades educativas e recreativas. Para dar conta desse desafio, foram recuperadas as atividades de grupalidade<sup>96</sup>, realizadas normalmente por membros da antiga Escola Sindical do DIEESE, que tinham o desafio de propiciar a construção da unidade do grupo que lá estava e a administração de conflitos no

---

<sup>96</sup>As atividades de grupalidade foram desenvolvidas a partir de exercícios e discussões, com o objetivo de tratar os conflitos que ocorriam no grupo de dirigentes sindicais, ao longo das seis semanas do PCDA.

microcosmo. Esta preocupação com o grupo e sua convivência foi tratada a partir das técnicas desenvolvidas pelo sociodrama e psicodrama, oriundas do GETEP, que já influenciavam as atividades de educação do DIEESE, desde o início dos anos 1970, como relatado anteriormente.

Além disso, a reafirmação do espaço de unidade política, para o enfrentamento das adversidades que se apresentavam, fazia parte das intenções e das discussões que ocorriam nas diferentes etapas da formação. Nesse sentido, destacam-se as discussões sobre o conceito de classe social, a constituição da classe trabalhadora na sociedade capitalista e no Brasil, que conferiam, à busca pela unidade na luta, uma tarefa histórica.

Ao mobilizar uma grande parte da equipe do DIEESE nas atividades de docência, gestão do programa, acompanhamento técnico e administração de recursos e contratos, muitos conhecimentos foram desenvolvidos ao longo dos 10 anos de PCDA.

Amorim (2007) identifica pelo menos quatro novos conhecimentos vinculados à educação, que o DIEESE incorporou por meio do PCDA. O primeiro é o próprio conteúdo dos cursos, que passa a ser incluído na base da produção de conhecimento da instituição. A preparação pedagógica para programas mais longos e com temas diversos foi outro conhecimento desenvolvido nesse processo. Um terceiro tipo de conhecimento está ligado às habilidades de administração de conflitos típicos do convívio prolongado de pessoas com visões de mundo diferentes. Um quarto tipo de conhecimento está relacionado às práticas de coordenação e de cooperação, uma vez que todo o programa era coordenado por um comitê composto por técnicos do DIEESE e por representantes das Centrais Sindicais, que tinham como função a resolução dos mais diferenciados problemas, desde dificuldades com os hotéis até problemas políticos e de relacionamento entre os alunos, que passavam também pelos pedagógicos, uma vez que as visões de educação dos diferentes docentes de instituições diversas muitas vezes não se articulavam.

Reforçou-se, além disso, a ideia de que a educação é uma das dimensões do trabalho do técnico do DIEESE e que era tarefa da instituição formar seus quadros para que atuassem como educadores para o movimento sindical. Incorporou-se, ainda, a prática da formação conjunta da equipe com o dirigente sindical, o que

aproximava a relação de aprendizagem entre sindicalistas e intelectuais, ideia que está na origem do próprio Departamento.

O convênio entre o governo federal e o DIEESE vigorou por quase uma década e, entre 1994 e 2003, mais de quatro mil dirigentes e assessores sindicais de diversos sindicatos, categorias e centrais de todo o Brasil participaram de um grande conjunto de atividades, cursos e seminários. O quadro a seguir resume as principais atividades do programa:

**Quadro 2 - PCDA: principais características por ano de duração**

| <b>ANO</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|------------|---|
| 1994       | <p>Curso de Reestruturação Produtiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curso de longa duração (quatro módulos totalizando 240 horas para 100 alunos)</li> <li>– Formato de curso realizado para empresários por consultorias</li> </ul>  |
| 1995       | <p>Intercâmbio Internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quatro grupos de alunos do PCDA em 1994 fazem viagens com quatro roteiros diferentes com o objetivo de visitar grandes empresas, órgãos de governo, institutos de</li> </ul>  |
| 1996       | <p>Discussões de avaliação de conteúdos e métodos empregados em 1994 e 1995</p>   |
| 1997       | <p>Programa de Cursos e Seminários</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curso de longa duração (totalizando cerca de 240 horas)</li> <li>– Prioridade de conteúdo: mudanças do mundo do trabalho e empresas, processos de reestruturação do trabalho e produção, emprego e renda</li> </ul> |

|             |   |
|-------------|---|
| 1998 - 2003 | <p>Programa de Cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curso de longa duração</li> <li>– Atividades de curta duração (cursos, seminários e oficinas temáticas e setoriais)</li> </ul> |
|-------------|---|

Fonte: Draibe e Borba (2002, p. 9-10)

O resultado mais visível, de todo esse processo, foi o ressurgimento da Coordenação de Educação e Treinamento, em 1996, que tinha desaparecido com o fechamento da Escola Sindical do DIEESE.

### 3.2.3.3 Programa DIEESE-BID

O DIEESE inicia uma longa negociação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), derivada do processo e das relações estabelecidas com o PCDA, com a intenção de viabilizar novos recursos institucionais, de modo a financiar a reestruturação do departamento e a investir novamente na área de educação.

O processo de negociação, entre a direção técnica, a equipe e o movimento sindical, para a aprovação do financiamento do BID, levou cerca de quatro anos e foi repleto de contradições; pois era necessária uma estratégia que pudesse articular interesses e mitigar riscos, uma vez que o DIEESE e o BID, embora tivessem pontos de convergência, tinham objetivos claramente diferentes, segundo Clemente Ganz Lúcio (2019), coordenador de educação à época:

(...) para eles, uma atuação do DIEESE melhoraria a pacificação nas relações laborais (...). Eu me lembro que em um dos indicadores (a justificativa) era que a atuação do DIEESE ajudaria a diminuir o número de greves. Eles queriam que esse indicador estivesse na verificação. Eu disse: 'Isso não dá, não tem sentido'. A ideia do BID era essa. A nossa ideia era outra.

Para o DIEESE, a parceria com o BID tinha como objetivo estruturar a instituição, de modo a melhorar o apoio ao movimento sindical em um momento de transformação das relações de trabalho; momento no qual a negociação coletiva



tornava-se mais complexa, em meio à implantação da reestruturação produtiva e às altas taxas de desemprego, que reduziam o poder de barganha dos sindicatos<sup>97</sup>.

Para nós, [o objetivo do projeto com o BID] era qualificar o objeto da negociação com o objeto do domínio do DIEESE. Então, você teria bons negociadores, porque o DIEESE teria bons instrumentos. Bons negociadores, que estariam formados para negociação, e bons formadores em negociação. O objeto da negociação seria, um objeto de alta qualidade predominante no trabalho do DIEESE. (...) Nossa ideia era outra: 'O nosso trabalho vai aumentar o número de greves e não diminuir'. Vai aumentar, porque ele tende a melhorar a capacidade de intervenção do Movimento Sindical (LÚCIO, 2019).

Com autorização da direção sindical do DIEESE, o Projeto Negociação foi assinado no final de 1999 e durou até 2006, com recursos do Fundo Multilateral de Investimento (FUMIN/BID). O objetivo declarado pelo BID, nesse convênio, era o de fortalecer a democracia brasileira por meio de estímulos aos processos negociais entre capital e trabalho, onde o denominado Projeto Negociação tinha a função de “capacitação dos interlocutores dos trabalhadores para os processos de negociação inerentes à vida democrática” (AMORIM, 2007, p.349). Para o DIEESE, o objetivo era preparar a instituição para assessorar e formar o movimento sindical nas negociações de temas mais complexos e nas negociações tripartites junto ao Estado.

O projeto Negociação DIEESE/FUMIN-BID se estruturou em três eixos: fortalecimento institucional, qualificação do processo e objeto da negociação e formação de negociadores.

Foi elaborado um projeto grande de investimento com recursos do BID, que deveria investir nas áreas estratégicas, que foram diagnosticadas como entraves para o crescimento e estabilidade do DIEESE. Um investimento grande na área de Educação, que prepara um conjunto grande de material didático. Houve também um investimento pesado na área de informática, nos bancos de dados e também investimento pesado na área de

---

<sup>97</sup> No final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, no segundo mandato presidencial do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, a taxa de desemprego na Região Metropolitana de São Paulo se elevou; e, atingiu a marca de 19,9%, em 2003, no primeiro ano do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego realizada pelo DIEESE e pela Fundação Seade, do governo do estado de São Paulo). Além disso, sob a égide do pensamento neoliberal predominante à época, um conjunto de alterações na legislação trabalhista buscou flexibilizar as relações de trabalho sob o pretexto de que seriam uma resposta às mudanças advindas da reestruturação produtiva e da globalização. Para maiores detalhes sobre este momento da história do Brasil ver: Matoso J.E.L. e Oliveira C.A.B (org.). Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado? São Paulo, Scritta, 1996.

comunicação. Era um projeto para criar uma base de desenvolvimento para o DIEESE de uma outra ordem (LÚCIO, 2005)<sup>98</sup>.

O fortalecimento institucional estava alicerçado em investimentos nas áreas meio da instituição: área administrativa, tecnologia da informação, centro de documentação e comunicação (DIEESE, 2005, p. 9). Nas palavras de Lúcio (2019):

Uma parte [do projeto] era um investimento na instituição, (...) reestruturação técnica e estrutural e reestruturação do administrativo. (...) Foi solicitado ao BID um apoio para que o DIEESE fizesse um investimento institucional: modernizar nosso site, organizar a biblioteca, organizar e informatizar nossas coisas. A parte administrativa, foi outro campo de investimento que nós fizemos com [recursos] do BID.

A qualificação do processo e do objeto da negociação teve como foco as bases de informação sobre a negociação coletiva que o DIEESE desenvolveu desde o final dos anos 1980. Por meio do financiamento do Projeto Negociação, os bancos de dados de acordos, de reajustes salariais, de pisos salariais e de greves foram atualizados; além disso, foi realizada a informatização de um sistema de apoio aos negociadores, denominado RAN (Rede de Apoio à Negociação), que tinha como objetivo sistematizar os processos negociais que os técnicos do DIEESE e os dirigentes sindicais sócios participavam.

A qualificação do objeto da negociação nós fizemos por meio do projeto do BID, [com] a atualização do SACC [Sistema de Acompanhamento de Contratações Coletivas], do SAS [Sistema de Acompanhamento de Salários]. Com toda a tecnologia desenvolvida, foi feito o [Sistema de Acompanhamento] dos pisos e das greves. (...) Isto foi feito com o argumento de que [com tudo] documentado e trabalhado cientificamente, a produção do conhecimento aplicado que os técnicos formalizariam (...) passariam a ser disponibilizados [pelo DIEESE] para a sociedade. Um objeto de pesquisa, de acompanhamento que ninguém mais tinha. E isso valorizaria a instituição (LÚCIO, 2019).

O terceiro eixo financiado pelo convênio com o BID foi a formação de negociadores, que se iniciou por meio de um processo de formação de dirigentes sindicais para os diversos temas da negociação, cuja sistematização tinha como objetivo a produção de material pedagógico para a formação sindical.

A proposta [de educação] do Projeto BID era um processo de formalização da produção teórica e aplicada, [a partir] dos kits de formação nos temas que o DIEESE trabalhava. (...) [O objetivo era] que o DIEESE pudesse se transformar. Por meio desse programa de investimento na formatação [encontraríamos] as bases para um novo padrão de financiamento. A aposta era que a formação tinha demanda e o DIEESE podia melhorar seu padrão de financiamento, dando sustentação e equilíbrio no financiamento de longo prazo, por meio da Educação. E, que [esse processo] de qualificação,

<sup>98</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio, realizada por Wilson Amorim. São Paulo, 2005.

também, da equipe levaria ao aumento da qualidade da intervenção [sindical] (LÚCIO, 2019).

A proposta de materiais pedagógicos para a formação sindical foi desenvolvida por dentro dos PCN's, no início dos anos 1990, e tinha a função de subsidiar as atividades de formação realizadas pelos diversos técnicos do DIEESE, espalhados no território nacional, que haviam incorporado a função de educadores com o fechamento da Escola Sindical do DIEESE.

Como afirma Lúcio (2005), passou-se a trabalhar a ideia de que “todo técnico do DIEESE é também um formador. Todo técnico do DIEESE deveria desenvolver uma dimensão educadora no limite de seu interesse e habilidade”<sup>99</sup>.

Em sua estrutura, materiais pedagógicos eram maletas compostas por dois cadernos, um para o formador e outro para o aluno. No caderno do formador, estava detalhado o conteúdo a ser trabalhado no curso; os textos de aprofundamento sobre o conteúdo; e, um roteiro que organizava a sequência, os tempos e as atividades que seriam desenvolvidas pelos formadores. Em alguns casos, também fazia parte do caderno do formador, materiais didáticos que poderiam ser usados como vídeos e apresentações, entre outras ferramentas. O caderno do aluno continha os textos obrigatórios de leitura, o material de apoio às atividades e os exercícios que seriam desenvolvidos ao longo do curso.

De certo modo, esses materiais pedagógicos utilizados na formação sindical eram ferramentas para a ampliação rápida da atividade de educação, em meio a uma estratégia de colocar cada técnico do DIEESE no papel de educador. Como facilitava a atuação, essa produção seguiu no caminho histórico dos materiais didáticos produzidos na educação formal, em sua trajetória de ampliação de escala; neste caso, o foco era a formação dos dirigentes sindicais.

A partir do Projeto Negociação DIEESE/FUMIN-BID, essas maletas pedagógicas foram denominadas *kits*, por sugestão do próprio BID, como lembra Sochaczewski (2006):

O nome não foi escolhido por nós. Esse nome era muito pichado, todos diziam: 'Ah, *kit*, nome americano'. Na verdade, o BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento], financiador do projeto, é que sugeriu esse nome. Os *kits* produzidos ao longo de alguns anos são temáticos e incluem tudo, ou

---

<sup>99</sup> Entrevista de Clemente Ganz Lúcio realizada por Wilson Amorim. São Paulo, 2005.

quase tudo, que um formador precisa para fazer um curso, um seminário, ou dar uma palestra<sup>100</sup>.

Esse material, de disseminação e incorporação rápida à tarefa de educador do técnico no DIEESE, dialogou com as estratégias do BID em apoiar iniciativas de educação pelo mundo<sup>101</sup> e atendeu seu interesse em difundir uma concepção de relação de trabalho assentada nas convenções e resoluções da OIT, em fortalecer os processos negociais entre capital e trabalho e, assim, se tornou, aos olhos do Banco, o principal produto do Projeto Negociação.

O Projeto Negociação teve a vigência de seis anos, de 2000 a 2006, e contou com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse período, foi desenvolvido um conjunto de 18 *kits* de Educação Sindical, que tinha como objetivo subsidiar a formação sindical em negociação coletiva em suas diferentes temáticas. O quadro a seguir apresenta os *kits* desenvolvidos:

**Quadro 3 - Kits pedagógicos desenvolvidos no projeto DIEESE/BID**

| Nome do curso   | Objetivo principal   |
|---|--|
| Estrutura e processo da negociação coletiva                   | Refletir sobre as regras que determinam a dinâmica da negociação coletiva no Brasil.   |
| Desafios da negociação coletiva                               | Discutir sobre os desafios do processo de negociação coletiva.   |
| Participação nos lucros ou resultados: conhecer para negociar | Preparar os dirigentes sindicais para a negociação da PLR e discutir a formulação de indicadores de interesse dos trabalhadores. |
| A negociação da jornada                                       | Analisar a legislação sobre banco de   |

<sup>100</sup>Entrevista Suzanna Sochaczewski. Projeto DIEESE 50 anos, parceria do DIEESE com o Museu da Pessoa. São Paulo, 2006.

<sup>101</sup> Para saber mais ver Sabbi, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990**. Anais da IX ANPED Sul, 2012 Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>.

|  |  |
|--|--|
| de trabalho por meio do banco de horas           | horas no Brasil, os interesses de empresários e do Estado e os riscos e oportunidades dessa negociação para trabalhadores e sindicatos.  |
| Jornada de trabalho e luta sindical              | Mostrar a importância da discussão sobre a jornada de trabalho para a luta sindical e contribuir para uma intervenção qualificada dos dirigentes na discussão do tema.   |
| O poder aquisitivo dos salários                  | Mostrar os determinantes e os conceitos envolvidos na questão do poder aquisitivo e os caminhos para assegurar a melhoria da renda dos trabalhadores.  |
| Distribuição de renda e ação sindical            | Levantar elementos que apoiem a luta sindical pela ampliação da remuneração do trabalho na riqueza nacional. Um dos pontos de partida é uma reflexão sobre o papel do salário mínimo na economia brasileira.         |
| Processo de negociação coletiva no setor público | Mostrar como se dá o processo de negociação no setor público, apresentar algumas estratégias usadas pelos trabalhadores e pelo poder público neste processo.   |
| Negociação e finanças públicas                   | Mostrar como as especificidades interferem nas negociações dos trabalhadores do setor público e traçar um quadro de possibilidades de ação sindical com as restrições colocadas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. |
| Produtividade                                    | Investigar os entraves à negociação e à incorporação dos ganhos de produtividade na renda dos trabalhadores.   |
| Planejamento de                                  | Montar uma oficina de elaboração de um   |

|  |   |
|--|---|
| campanha salarial  | plano de campanha pela renovação do acordo ou convenção coletiva de trabalho.   |
| Emprego e desemprego: desafios à ação sindical           | Subsidiar a ação sindical em relação ao desemprego, repensar ações e propostas, a partir de uma visão dos dirigentes sindicais sobre o mercado de trabalho.   |
| Terceirização: efeitos sobre as relações de trabalho     | Capacitar a discussão dos interesses e da estrutura institucional que moldam a terceirização e mostrar que a terceirização exige que as direções sindicais estejam preparadas para discuti-la.                  |
| Cadeias produtivas e organização sindical                | Possibilitar uma reflexão sobre a dinâmica e o funcionamento das cadeias produtivas, as diferentes possibilidades de emprego e condições de trabalho e as alternativas de ação sindical diante dessa realidade. |
| Ação sindical em empresas multinacionais                 | Promover o debate sobre a ampliação de possibilidades para a ação em empresas transnacionais e trazer subsídios que apoiem as negociações do movimento sindical.  |
| O sistema de relações de trabalho e o movimento sindical | Subsidiar a intervenção sindical em relação a alternativas de estrutura e organização sindical, padrões de negociação coletiva, solução de conflitos e demais temas das reformas sindical e trabalhista.        |
| Política tributária e os trabalhadores                   | Aproximar os participantes das características de nossa estrutura tributária e motivá-los a situar a questão do financiamento público no cotidiano da ação sindical.  |

|   |  |
|---|--|
| Previdência e proteção social do trabalho | Discutir estratégias e formas de atuação diante das mudanças em curso na previdência social. |
|---|--|

Fonte: DIEESE, Seminários e cursos, 2004.

Internamente, a produção dos *kits* propiciou o processo de sistematização do conhecimento do DIEESE nos temas tratados, bem como a incorporação do conhecimento produzido pelas universidades. Além disso, acelerou o processo de formação do conjunto da equipe para a realização de atividades de formação sindical. Não foi somente um processo em que um grupo de especialistas montam o material pedagógico e formam multiplicadores para a sua utilização. Ao mobilizar a quase totalidade da equipe técnica, nas atividades de estruturação dos *kits*, tal qual no PCDA, o debate e a reflexão sobre como as atividades deveriam ser organizadas e como a prática educativa deveria ser conduzida avançou para o conjunto da instituição, assim como pretendido pelos formuladores do projeto e relatado por Lúcio (2019):

Montamos a proposta do Projeto BID para simultaneamente avançar em relação ao PCN na ideia de Formação da Equipe. [Por exemplo], vamos fazer uma formação sobre PLR (Participação nos Lucros e Resultados): qual a produção do DIEESE sobre PLR, qual o programa de formação sobre PLR para o Movimento Sindical? A ideia era que o Kit, seria um instrumento, um roteiro, com material de apoio, que um técnico do DIEESE pudesse fazer uma formação sobre PLR em qualquer lugar. [O processo de] produção do Kit era um meio para fazer a formação da equipe e a sistematização, uma forma de obrigar aquele conhecimento ser sistematizado e disponibilizado para toda a equipe. Era uma forma de criar um padrão de qualidade, de fazer com que a equipe envolvida aprendesse a pensar a metodologia da Educação, as técnicas e as concepções metodológicas. E, portanto, o processo de elaboração dos kits era um processo, em paralelo, de formação da equipe para o ponto de vista metodológico e pedagógico (...) [para] as pessoas terem o mínimo de referências teóricas para fazer o trabalho de formação.

Todo esse processo foi importante para a sistematização e a reflexão da prática educativa da instituição que se estruturou a partir do fechamento da Escola Sindical do DIEESE. Por meio das oficinas de elaboração dos *kits*, os conhecimentos, a metodologia e a prática educacional elaborada no PCN e no PCDA encontravam espaço para discussão, questionamento e elaboração. Sobre essa experiência, Ana Claudia Cardoso (2019), que passou a integrar a equipe de educação durante o PCDA afirma:

Eu acho que a [reflexão] não era organizada, eu acho que ela não era sistematizada. Isso só foi possível, justamente, com o projeto do BID, a partir do GAM – Grupo de Acompanhamento Metodológico, que vai entre 99

e 2001, a partir do GENE – Grupo de Especialização em Negociação Coletiva, que foi em 2000 e 2001, a partir dos *kits* e a partir da discussão das formações de formadores. Esse foi o momento que a gente consegue sistematizar e repensar, uma coisa que a gente não fazia<sup>102</sup>.

Como o Projeto Negociação tinha diversas atividades a serem executadas, que precisavam ser documentadas em relatórios e produtos a serem entregues ao BID, a sistematização era compulsória:

No processo do projeto do BID, você tinha que sistematizar. Uma coisa que faltou no PCDA. No PCDA [tudo] ficou na nossa memória, as mudanças que a gente tinha feito no PCDA, a gente foi fazendo sem sistematizar. E, com o BID, foi um momento em que a gente foi obrigada a sistematizar (CARDOSO, 2019).

A elaboração de cada *kit* obedecia uma metodologia com os seguintes procedimentos: 1- sistematizar o conhecimento, já produzido pelo DIEESE, e as diferentes produções acadêmicas sobre o tema a ser objeto da formação; 2- propiciar encontros entre a equipe técnica para discutir o tema e o percurso formativo; 3- realizar pelo menos três atividades pilotos para diferentes grupos de dirigentes sindicais e intercalar com encontros para crítica e avaliação das formações realizadas; 4- realizar a elaboração final e a editoração dos *kits*. Ana Claudia Cardoso resume assim todo este processo:

Os *kits* foram experiências muito profundas, no sentido de construir uma proposta de percurso pedagógico e justificar esse percurso. Ele foi importante porque você tinha que justificar, porque você estava o tempo todo em diálogo com os possíveis formadores. Você não podia simplesmente fazer, porque a gente fazia. Você tinha que fazer e explicar o que você estava fazendo. Você tinha que agir, refletir sobre a sua ação. Tinha a ideia de sempre ter um pesquisador do DIEESE que entendesse do tema e alguém da equipe de Educação Sindical (...). Nos *kits* se pensava o tema, fazia uma proposta junto com os técnicos do DIEESE que trabalhavam com o tema, e depois, a gente fazia duas ou três atividades para experimentar a proposta. E cada atividade que a gente fazia, nesse momento, a gente formava a equipe do DIEESE daquela região. (...) Foi nesse momento também que se tomou a decisão que todo técnico do DIEESE deveria ser um formador (CARDOSO, 2019).

Para o atendimento das metas inseridas no projeto, no eixo da educação sindical, além do desenvolvimento do material pedagógico, organizado nos *kits*, foi, também, prevista a realização de formação de formadores nas diversas Centrais Sindicais; bem como, a constituição de uma rede de educação sindical, articulada por sistemas tecnológicos, e a realização de encontros e oficinas de formadores, que sistematicamente criticassem e reformassem o material pedagógico. Assim, por meio de um projeto financiado pelo BID, que articulava DIEESE, Centrais Sindicais e

---

<sup>102</sup> Entrevista com Ana Cláudia Moreira Cardoso, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.



Ministério do Trabalho e Emprego, as funções outrora desenvolvidas pela Escola Sindical do DIEESE se reorganizavam em outra conjuntura, institucionalidade e matriz teórico-pedagógica.

O desenvolvimento das oficinas de formação de formadores, por meio do Projeto Negociação, articulou um novo conjunto de educadores que se organizou a partir da Coordenação de Educação e Treinamento do DIEESE, reaproximou educadores da antiga Escola Sindical do DIEESE, envolveu educadores das diversas centrais sindicais e trouxe, na condição de consultores, educadores oriundos de diferentes universidades brasileiras, que participaram de dois processos de reflexão sobre educação e negociação: o Grupo de Especialização em Negociação Coletiva (GENE) e o Grupo de Apoio Metodológico (GAM).

O GENE era um espaço interno de estudo, discussão e sistematização da instituição sobre o tema da negociação coletiva, em suas diferentes manifestações. O GAM tinha como objetivo refletir sobre o projeto político-pedagógico do DIEESE, as concepções que alicerçavam cada escolha de percurso e orientavam a prática pedagógica dos técnicos, que passavam a realizar atividades de formação sindical a partir dos *kits*; além de viabilizar a realização das atividades de formação de formadores que estavam previstas no projeto.

Foi o momento de repensar a concepção e de se apropriar de muita coisa que a gente fez no PCDA, que a gente viu que deu certo, que a gente fez sem ter muito ideia de qual era a concepção que estava ali por trás. A partir do GAM, a gente conseguiu refletir um pouco mais. (...) É um momento de fato [que] pensamos a educação como um processo, que é produzido pelos sujeitos a partir das atividades cotidianas. Eu acho que quando a gente pensa sobre a questão da mediação entre o sujeito e o conhecimento é o momento que se sistematiza. É ali quando temos que fazer essa discussão com o outro [que sistematizamos] (CARDOSO, 2019).

O principal objetivo das metas de formação de formadores e de constituição da rede de educadores sindicais, no Projeto Negociação DIEESE-MTE-BID, era difundir os *kits* para formadores do movimento sindical em geral e, buscar, por meio da natureza intersindical do DIEESE, chegar às diversas equipes de educação sindical das diferentes centrais e sindicatos do campo e da cidade, tal qual foi a experiência do PCDA. Porém, diferentemente da formação de dirigentes em um tema novo como a reestruturação produtiva, o debate sobre educação sindical fez emergir velhas e novas contradições, que tinham sido postas de lado com o fim da Escola Sindical do DIEESE.

Com a reaproximação de membros da equipe da antiga Escola Sindical do DIEESE e a incorporação de formadores sindicais vinculados às Centrais, principalmente às Escolas Sindicais da CUT, os paradigmas da Educação Popular ressurgiram como crítica ao que era proposto e levaram a equipe da Coordenação de Educação e Treinamento a rediscutir as teorias pedagógicas que organizavam esse processo. Para essa discussão, foram convidadas pedagogas ligadas à Unicamp e à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, com elas, as concepções da educação histórico-crítica chegaram à educação do DIEESE.

Nesse momento, do projeto do BID, do GAM, do GENE e dos *kits* e a entrada da Marlene<sup>103</sup>, que a gente tem a oportunidade de se aprofundar na abordagem sócio-histórica. Esse é um momento essencial, é a Marlene que traz essa abordagem, trazendo a discussão da troika, do Vygotsky e o Leontiev. (...) Esse foi o momento que a gente trabalhou muito forte, eu, Valéria<sup>104</sup>, Solange<sup>105</sup>, Marlene e o Henrique<sup>106</sup> (CARDOSO, 2019).

A teoria de desenvolvimento sócio-histórica de Vygotsky e Leontiev e a discussão sobre o trabalho como princípio educativo, de Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos incorporaram uma nova concepção à base da educação popular que orientou a Escola Sindical do DIEESE e rivalizou com o neotecnicismo que buscava lugar por meio do Projeto Negociação-BID.

Nesse processo, por dentro das discussões nos Cursos de Formação de Formadores, avançou-se na concepção de educação que o DIEESE deveria seguir.

Nos debates ocorridos durante o processo de produção dos *kits*, as teorias pedagógicas que orientavam sua formulação se transformaram, a ponto da coordenadora de educação, daquele período, afirmar que o último *kit* era completamente diferente em forma, estrutura e conteúdo do primeiro:

<sup>103</sup> Marlene Seica Shiroma Goldenstein é cientista social, com especialização em Antropologia Educacional pela Universidade de Pittsburgh(1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(2002) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(2009). Atuou como consultora na área de educação nas prefeituras de Campinas, Santo André e Diadema, entre outras.

<sup>104</sup> Maria Valéria Monteiro Leite foi educadora do DIEESE entre 1986 e 2016. Participou dos processos de reflexão do PCDA e do Projeto Negociação DIEESE/BID.

<sup>105</sup> Solange de Souza Bastos: cientista social, com especialização em coordenação de grupos e análise institucional, foi educadora sindical da Escola Sindical do DIEESE entre 1985 e 1990, coordenadora técnico-pedagógica da Escola Sindical São Paulo da CUT entre 1993 e 1996 e pesquisadora do CEDES.

<sup>106</sup> Henrique Jager: economista, técnico do DIEESE entre 1991 e 2012. Foi presidente da Fundação Petrobrás de Seguridade Social (Petros) e atualmente é pesquisador do Instituto de Estudos Estratégicos de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (Ineep).

Se pegarmos desde o primeiro *kit* de meados da década de 90 até os últimos, já no ano 2002, 2003, há uma diferença grande, para melhor, porque o instrumento foi se desenvolvendo, sofisticando e precisando mais a nossa concepção de educação (SOCHACZEWSKI, 2006)<sup>107</sup>.

Esse longo processo, repleto de contradições, idas e vindas, conflitos e consensos político-pedagógicos, que a Escola DIEESE de Ciências do Trabalho e o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho carrega consigo é o objeto central desta tese.

---

<sup>107</sup>Entrevista com Suzanna Sochaczewski realizada pelo Projeto Memória - DIEESE 50 anos. São Paulo, 2006.

#### **4 - A ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DO DIEESE**

#### 4.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DO DIEESE

O surgimento da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE não é escolha de um grupo de dirigentes ou de intelectuais, mas resultado de um processo imerso em transformações e contradições no mundo do trabalho, na política e no movimento sindical brasileiro.

A experiência, desenvolvida ao longo dos 10 anos de PCDA, com a realização de cursos com carga horária de 300 horas, semelhante a uma pós-graduação, mostrava que a tarefa não era simples. Os debates se iniciaram internamente de modo que a ideia de recuperar o projeto original do DIEESE, como parte de uma Universidade do Trabalhador, configurou-se em várias frentes.

Com o início do governo Lula, em 2003, a relação entre o DIEESE e o governo federal, que já tinha se constituído desde o governo Itamar quando Walter Barelli fora Ministro do Trabalho, se ampliou e passou a demandar, da instituição, novos conhecimentos em uma realidade política na qual o movimento sindical passou a ser chamado para a discussão sobre o projeto de país.

Em 2004, o DIEESE vai passar a ter uma intervenção temática maior. Deixa de ser um instrumento voltado só para a negociação [coletiva trabalhista], que vinha até 2003 (...) e os grandes temas passam a ser de domínio da equipe, que faz as negociações e trata dos grandes temas. Fazemos um investimento na equipe, (...) para tratar de temas gerais, [e vamos] buscar recursos, especialmente do governo federal, para fazer esse investimento temático (LÚCIO, 2019).

Nesse período, compõe a equipe do Ministério do Trabalho, na Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), como diretor do Departamento de Qualificação Profissional, Antonio Almerico Biondi Lima<sup>108</sup>, que terá um papel importante neste processo de constituição de uma escola na qual a educação esteja vinculada ao trabalho.

Almerico que, entre 1994 e 1997, foi presidente da CUT-BA, participou ativamente no desenvolvimento e implementação do '*Programa Integrar*' da

---

<sup>108</sup> Antonio Almerico Biondi Lima atualmente é professor adjunto de Currículo e Didática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1994), mestre (1999) e doutor (2005) em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Foi presidente da CUT-BA entre 1994-1997. Entre 2003 e 2007 foi diretor de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego. Entre 2008 e 2016 foi superintendente da Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT<sup>109</sup>, no estado da Bahia e em diversos estados onde o programa foi implementado. No Departamento de Qualificação do MTE foi um dos responsáveis por recuperar os debates sobre a necessidade de se repensar a qualificação profissional no Brasil sob a perspectiva dos trabalhadores e, neste caminho, apoiou o DIEESE na reflexão sobre a possibilidade de uma escola dos trabalhadores.

O Almerico tinha uma visão muito clara da questão da educação e do trabalho. (...) Ele começou a conversar: 'Olha, o DIEESE faz 50 anos, vamos pensando nisso', aí ele 'vamos bancar essa ideia'. Foi quando começou o projeto com o MTE com o foco na Escola. (...) a alavanca externa foi o Almerico com o financiamento pela MTE (KARAM, 2019).

Em 2005, quando o Ministro do Trabalho era o sindicalista Luiz Marinho<sup>110</sup>, foi assinado um convênio com o Ministério do Trabalho, protocolado como MTE/SPPE/CODEFAT N° 075/2005<sup>111</sup>, no qual constava o subprojeto seis, que visava “a construção de proposta de institucionalização de formação continuada de trabalhadores em questões do mundo do trabalho, e tinha como objetivo destinar essa proposta para a formação universitária de dirigentes, assessores e ativistas sindicais” (MILITÃO, 2017, p. 71).

Este convênio reforçou a percepção de um DIEESE que, junto com o movimento sindical, adentrava cada vez mais a administração pública e avançava em um processo de busca de recursos públicos, tal qual ocorreu nos anos 1990, com o PCDA, para implementação de novos projetos e atendimento da demanda sindical.

Nós fizemos todo [um esforço] para buscar recursos, especialmente do governo federal, para fazer investimentos temáticos. E outra decisão,

<sup>109</sup> O *Programa Integrar*, criado em 1999, a partir de um longo debate desde 1995, se constituiu em uma das mais importantes experiências brasileiras de educação, na perspectiva dos trabalhadores. Tinha como função desenvolver teoria e metodologia com vistas a propor uma nova educação profissional, que articulasse profissionalização e elevação de escolaridade, em uma perspectiva de educação integral. O *Programa Integrar* formou 10.383 trabalhadores(as) certificados(as) em nível de ensino fundamental; 1.058 trabalhadores(as) certificados(as) em nível de ensino médio; 90 dirigentes sindicais certificados(as) no curso de extensão universitária de Economia do Trabalho, através da parceria com Unicamp; e, 30 dirigentes sindicais certificados(as) no curso de extensão universitária de Gestão Pública, através de parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (<http://www.cnmcut.org.br/conteudo/a-decada-do-integrar>).

<sup>110</sup> Luiz Marinho foi presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, entre 1996 e 2003. Foi presidente da CUT, entre 2003 e 2005. Foi ministro do Trabalho e Emprego e ministro da Previdência Social no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva; e, prefeito de São Bernardo do Campo, entre 2009 e 2016.

<sup>111</sup> MTE/SPPE/CODEFAT – Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Políticas Públicas de Emprego/Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

também tomada em 2004, foi fazer uma consulta a um sócio do DIEESE, se faria sentido o DIEESE retomar o seu projeto original que era de criar uma escola. Ao completar 50 anos nós lançamos o desafio dizendo 'Faz sentido o DIEESE criar uma escola?' (LÚCIO, 2019).

Depois de assinado o convênio com o Ministério do Trabalho, para avançar na discussão sobre educação e trabalho, a ideia de criação da Escola foi apresentada ao movimento sindical em 2005, na ocasião das comemorações dos 50 anos de fundação do DIEESE.

Após a aprovação da direção sindical do DIEESE, com a referência do processo desenvolvido ao longo do PCDA e com recursos do convênio assinado com o MTE, ao longo dos dois anos seguintes, ocorreram consultas aos dirigentes das entidades sindicais filiadas, oficinas com assessores e formadores das principais entidades sindicais sócias e das Centrais Sindicais, estudos de casos de algumas experiências nacionais e internacionais de educação superior voltada para o movimento sindical e encontros com a equipe técnica com o objetivo de discutir a viabilidade e os parâmetros de uma instituição de ensino de nível superior vinculada ao DIEESE.

A consulta era para começar a criar um processo de mobilização no Movimento Sindical para eles se comprometerem com a ideia. Primeiro conhecer a história do DIEESE (...) voltar a origem e perguntar 'O DIEESE poderia ter uma escola?' (...) O processo foi longo, foram feitas consultas, foram feitas pesquisas, foram feitos seminários. (...) Nós conseguimos colocar uma parte desses custos para fazer todo esse processo dentro dos convênios que o DIEESE tinha reorganizado em 2004 com o governo federal (...). Então, com apoio financeiro, que gerava recursos para o DIEESE, (...) nós fizemos estudos sobre viabilidade, (...) nós investigamos possibilidades e o Wilson fez uma viagem internacional para conhecer algumas experiências (...), vimos várias coisas e fizemos um desenho (LÚCIO, 2019).

Os estudos de caso sobre iniciativas de constituição de escolas formais, por organizações de trabalhadores, foram realizados a partir de entrevistas, visitas e consultas a publicações e documentos sobre as respectivas escolas.

As escolas escolhidas foram o Instituto de Educação Josué de Castro do MST no Brasil, o Departamento de Ergologia da Universidade de Provence na França, a Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale na Bélgica e o National Labor College da AFL-CIO nos EUA.

A caracterização das escolas foi realizada com a consolidação das informações, de acordo com os parâmetros definidos por Jeanne Meister, em *A educação corporativa: história da constituição da escola, visão e alcance* (missão e

objetivos), governança, programas e conteúdos, método de ensino, público alvo, corpo docente e parceiros acadêmicos e política de financiamento<sup>112</sup>.

A partir dos pontos em comum, identificados nas experiências estudadas, o relatório chegou às seguintes conclusões:

De forma geral, se fosse possível montar um modelo de escola a partir das características comuns dos casos estudados, este modelo se constituiria tomando como base: experiências formativas anteriores dos atores envolvidos com esta escola, a retaguarda institucional e legal de políticas públicas voltadas complementarmente para a educação e a qualificação profissional, a moldagem de cursos com formatos e conteúdos adequados e próximos do público que se desejava atingir. Como aspecto adicional presente em todas as experiências formativas relatadas, a nova escola deveria ainda preocupar-se em estar pronta para mudanças e aperfeiçoamentos contínuos em seus cursos e estrutura (DIEESE, 2006)<sup>113</sup>.

No mesmo ano, foi realizada uma pesquisa quantitativa, por meio de um questionário enviado a todas as entidades sócias, tal qual fora feito para a definição da criação da Escola Sindical do DIEESE, no início dos anos 1980.

O questionário era composto por 10 perguntas fechadas, com o objetivo de questionar os sócios se fazia sentido o movimento sindical iniciar o processo de criação de uma escola de nível superior, se o DIEESE tinha condições de encampar esta tarefa e se o sindicato apoiaria esta escola. Além destas questões fechadas, havia um conjunto de perguntas para preenchimento de caracterização do pesquisado e de conhecimento sobre o DIEESE, e, ainda, uma pergunta aberta.

Dos cerca de 700 questionários enviados, foi obtido retorno de 277 dirigentes, de diferentes entidades e unidades da federação. No relatório desta pesquisa consta o perfil de quem respondeu o questionário e, assim, passou a compor o painel de opiniões:

- predominantemente homens;
- com mais de 40 anos de idade;
- uma larga proporção com grande experiência sindical (quase 60% com mais de 9 anos em sua organização e 36% em cargos na cúpula sindical);
- um bom nível de conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos pelo DIEESE;
- concentração em São Paulo, mas boa dispersão entre os respondentes com uma boa cobertura nos Estados em que o DIEESE atua;

<sup>112</sup> MEISTER, Jeanne C. Educação Corporativa: Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

<sup>113</sup> Principais resultados das oficinas de 2006. São Paulo: DIEESE, 2006a. (Relatório técnico in mimeo).



– relativa distribuição dos respondentes entre os setores mais significativos em termos de emprego formal no Brasil (setor industrial, serviços e setor público) (DIEESE, 2006)<sup>114</sup>.

As três perguntas que tinham como objetivo verificar se a ideia de uma faculdade do movimento sindical tinha aderência foram:

- Como dirigente, você já tinha pensado na possibilidade do Movimento Sindical ter uma faculdade?
- Existe fundamento na ideia do Movimento Sindical ter uma faculdade?
- Quais os motivos para pensar uma faculdade do Movimento Sindical?

Para estas três questões, o resultado da pesquisa sinalizou que a Direção Sindical do DIEESE entendia que fazia sentido pensar em uma faculdade do Movimento Sindical: 55,3% responderam que já haviam pensado em uma faculdade do movimento sindical e 90,7%, que acreditavam existir fundamento para o movimento sindical ter uma faculdade. No que se refere aos motivos para a criação da faculdade, as principais motivações apontadas foram: a necessidade de formação de quadros para os sindicatos (27,3%); a necessidade de realizar a construção do projeto político do movimento sindical (26,4%); e, a oportunidade de ter acesso ao conhecimento necessário na sociedade contemporânea (16,1%). Somente 3,9% avaliaram que o movimento sindical não deveria ter uma faculdade própria e 9,1% apontaram a dificuldade de acesso às faculdades existentes. Além disso, 13,6% afirmaram que as faculdades existentes não atendem aos interesses dos trabalhadores.

As três perguntas, que buscaram saber se a direção sindical avaliava o DIEESE em condições de criar esta faculdade sindical e se a entidade sindical sócia apoiaria esta empreitada, foram:

- O DIEESE tem condições para criar uma faculdade do Movimento Sindical?
- A sua entidade apoiaria uma faculdade do Movimento Sindical, criada pelo DIEESE?
- O que motivaria sua entidade a apoiar o projeto?

As respostas foram favoráveis: 67,7% afirmaram que o DIEESE teria condições de criar uma faculdade e 83,8%, que a entidade sindical sócia apoiaria a

---

<sup>114</sup> Relatório da pesquisa, sobre a Faculdade DIEESE, enviada ao conjunto de sócios em 2006, em mimeo.

iniciativa; já 30,6% responderam não saber se o DIEESE teria essa condição. Com relação ao que motivaria a entidade a apoiar a criação da faculdade, a resposta mais apontada foi “ter uma faculdade que se distingue das demais pelo caráter formativo que oferece e pelo projeto societário que constrói”, com 28,4%; e, “ter possibilidade de formar dirigentes com mais conteúdo para a luta de classes”, com 27,2%.

Uma das perguntas se referia às expectativas pessoais do dirigente pesquisado sobre a criação da faculdade: 32,7% assinalaram que “suprir nossa dificuldade de conhecimento da realidade, da nossa prática e do nosso projeto político” era sua maior expectativa; e, 25,9% tinham como expectativa “participar da construção de uma proposta de educação para os trabalhadores”. Chama a atenção o fato de, somente, 2,2% dos respondentes ter como expectativa “um diploma reconhecido pelo MEC”.

O relatório enviado aos sindicatos sócios do DIEESE, com os resultados da pesquisa, avaliou a consolidação dos resultados assim:

No que se refere às opiniões sobre a faculdade, de uma forma geral, elas se apresentaram favoráveis e com a perspectiva de apoio, tanto individual quanto da organização a que pertencem os respondentes.

Este apoio tende a se consolidar, desde que o projeto a ser elaborado seja aberto à sociedade, mas esteja vinculado aos objetivos de discussão política e construção de conhecimento dos trabalhadores e de suas organizações de representação.

Ainda como elemento significativo, vale destacar a opinião positiva sobre a capacidade do DIEESE conduzir a criação de uma faculdade para o movimento sindical, bem como sobre o eventual apoio do mesmo (DIEESE, 2006).

Da análise sobre a avaliação enviada feita pela equipe responsável pelo projeto da Escola, é preciso ressaltar a afirmação: “este apoio tende a se consolidar desde que o projeto a ser elaborado seja aberto à sociedade”, algo que não tinha sido questionado aos sócios e que corrobora com a tese de que o projeto da Faculdade estava em disputa.

Por fim, foram realizadas cinco oficinas de trabalho, com dirigentes e técnicos da instituição, para discutir a ideia da concepção de uma escola formal para dirigentes sindicais e apresentar uma primeira proposta construída. As oficinas se realizaram nos estados de São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e Brasília, em uma estrutura de debate em grupos de cerca de 15 dirigentes sindicais e técnicos do DIEESE. Na primeira parte da oficina, foi apresentada a legislação que regulamentava o ensino superior no Brasil, além da discussão de como a *educação*

*vem sendo tratada no âmbito privado das empresas* e as linhas gerais do projeto para a criação da Faculdade DIEESE. Na segunda parte da atividade, aconteceu o debate sobre a relevância da proposta, suas possibilidades e dificuldades.

No relatório de sistematização das oficinas, é possível encontrar diversas questões relativas ao público a que se destinaria a faculdade, com clara ênfase na preparação de dirigentes sindicais; algo de fácil compreensão, uma vez que estes sempre foram o público alvo da formação sindical do DIEESE.

Essa opção, pela priorização de dirigentes, consta no relatório das diversas oficinas DIEESE (2006, p. 01)<sup>115</sup>: “O público prioritário de um curso a ser criado pelo DIEESE deveria ser constituído por integrantes do movimento sindical (dirigentes, assessores, ativistas, conselheiros de Comissões Estaduais/Municipais de Trabalho, Saúde, entre outras)”. Na oficina de Porto Alegre DIEESE (2006, p. 02): “Discutiu-se que a Faculdade poderia tanto preparar aqueles que já atuam no movimento sindical, quanto aqueles que desejam trabalhar com o movimento sindical”; na oficina de Salvador DIEESE (2006, p. 03): “a Faculdade preencheria uma lacuna no meio trabalhista e seria uma recompensa aos dirigentes que estão na vida sindical”. Em Brasília, aparece no relatório DIEESE (2006, p. 06): “é preciso ter conhecimento para fazer o trabalho sindical e a Faculdade apoiaria esta necessidade”. Somente na oficina do Rio de Janeiro, a posição é diferente, com reflexão sobre a possibilidade da Faculdade ser aberta DIEESE (2006, p. 05): “tornar o DIEESE um centro de excelência educacional e de inclusão social”.

A opção de ter como prioridade a formação de terceiro grau para dirigentes sindicais é também citada por João Cayres, membro da direção sindical executiva no ano de 2006, e presidente do DIEESE, no período de criação da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE:

Todo mundo concordou, a ideia de se fazer uma escola voltada para o trabalhador e para o movimento sindical. Na verdade, de você formar dirigentes em nível superior. (...), capacitar gente no meio sindical: dirigentes, ativistas, militantes, e um pessoal que poderia também vir, o pessoal do movimento social (CAYRES, 2019)<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Relatório DIEESE “Principais resultados das oficinas de 2006”, em mimeo.

<sup>116</sup> Entrevista com João Cayres realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

A fala do Diretor Técnico sobre a Faculdade, naquele mesmo ano, ao projeto memória DIEESE 50 anos, corrobora com a escolha pela formação de quadros; mas avança na ideia de que, para além das funções históricas do dirigente sindical no Brasil, deveria ser incluída a formação para a Gestão Pública, ou seja, a formação direcionada para atender às necessidades de um dirigente sindical, que se tornava gestor do Estado.

Nós estamos discutindo a possibilidade de criação de uma Faculdade do DIEESE. Faculdade é o nome fantasia, pode ser uma escola, ou universidade, ou uma outra coisa. Mas a ideia fundamental é de ter um processo de formação continuada, de formar com certificação de terceiro grau e, talvez, no futuro, mestrado e doutorado, sobre as questões do trabalho e políticas públicas. Formar quadros, dirigentes sindicais, militantes, ativistas. Pessoas que queiram se formar para vida profissional a partir da ótica das questões do trabalho. Seja para atuar como gestor, gestor de política pública, como pesquisador, assessor, não importa. Para trabalhar no espaço sindical, no espaço das políticas públicas, como um profissional com certificação de terceiro grau (LÚCIO, 2006)<sup>117</sup>.

A questão sobre a quem se destinava a Faculdade DIEESE não foi a única; como se viabilizaria o financiamento da instituição e se o seu caráter seria público ou privado, também, foram discussões importantes no processo.

Apesar de não haver perguntas sobre como seria financiada a Faculdade ou se os sócios estariam mobilizados para seu financiamento, essa questão apareceu nas oficinas de Porto Alegre/RS, Salvador/BA, Brasília/DF e Rio de Janeiro/RJ. Em resumo, perguntavam como seriam realizados o financiamento e a sustentabilidade da Faculdade. Questionava-se o fato do DIEESE entrar no mercado competitivo do ensino superior, se a base de financiamento seria as mensalidades dos alunos, pagas pelo movimento sindical ou individualmente, e se haveria fonte pública de financiamento.

Segundo Cayres (2019), o questionamento financeiro tinha duas vertentes, os que achavam que a Faculdade iria drenar recursos do DIEESE, que vinha de uma crise recente em 2002-2003, e outros que diziam exatamente o contrário, que o DIEESE iria usar a Faculdade para levantar recursos.

Muita gente que achava na época: *'Ah, o DIEESE está com problemas financeiros por isso quer montar uma escola'*. Gente importante até. [Nós dizíamos], *'isso não tem nada a ver, a ideia é outra'*. Assim, tem sempre um monte de ruídos, [pois] tentar juntar todas as Centrais [Sindicais] em um

---

<sup>117</sup> Entrevista com Clemente Ganz Lúcio realizada pelo Projeto DIEESE 50 anos, São Paulo, 2006.

projeto só é bem complicado. Mas acabou dando certo, o pessoal comprou a ideia e fomos atrás de alguns financiamentos e conseguimos aquele prédio.

A discussão sobre o caráter privado da instituição, em oposição ao sistema público de educação superior, foi levantada principalmente pelos sindicatos sócios que representam os servidores públicos.

Essa discussão estava imersa no debate geral sobre a expansão do ensino superior no Brasil, nos governos de Lula e Dilma, em especial, nos embates referentes ao Prouni<sup>118</sup> e o Reuni<sup>119</sup> e, de certo modo, reeditava os debates sobre o papel do movimento sindical na educação pública, desde a primeira metade do século XX, quando o PCB optou pela educação para formação de quadros em oposição à posição anarcossindicalista, que defendia a criação de escolas próprias.

Nos debates [surgia]: ‘o DIEESE vai criar uma escola, uma universidade, uma faculdade privada’, mas nós estamos em defesa da educação pública. Perguntavam se o DIEESE não estaria perdendo o seu foco. Foi um debate longo, com pessoas externas ao DIEESE, com a própria equipe que tinha muita dúvida e com a própria direção sindical (LÚCIO, 2019).

Esse tipo de argumento apareceu nas oficinas de Salvador/BA, nos momentos em que a discussão sindical sobre o Prouni foi levantada. Na oficina de Brasília/DF, foi questionado se o modelo de Faculdade do DIEESE não enfraqueceria a defesa das Universidades Públicas e, ainda, foi dito que a tarefa da educação superior deveria ser exclusivamente de responsabilidade do Estado. Na ocasião, a sugestão era que o DIEESE deveria propor a implementação deste modelo de Faculdade do Trabalhador dentro das Universidades Públicas.

A superação de todos esses questionamentos levou tempo, foram cerca de três anos de discussão, até ser tomada a decisão de entrar com o processo junto ao Ministério da Educação para solicitar a formalização da criação da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho:

---

<sup>118</sup> Prouni - O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004, no Governo Lula, pela Lei nº 11.096/2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de educação superior que, em contrapartida, receberiam isenções fiscais. Ver: CHAVES, V. L. J. e AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o FIES como financiadores do setor privado. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016.

<sup>119</sup> Reuni – O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi implementado pelo governo federal, no ano de 2007, pelo Decreto nº 6.096/2007, com objetivo de ampliar o acesso na educação superior, em nível de graduação, e superar o modelo de universidade historicamente constituído no Brasil. Ver: Favato, M. N. e Ruiz M. J. F. REUNI: política para a democratização da educação superior? Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018.

O processo foi longo, foram feitas consultas, foram feitas pesquisas, foram feitos seminários. (...) Chamamos vários educadores que contribuíram com o processo, fizeram críticas, sugestões, ou seja, nós fomos juntando o que a gente conhecia de massa crítica para ver se fazia sentido do ponto de vista político. (...) Foi um debate longo, com pessoas externas ao DIEESE, com a própria equipe que tinha muita dúvida, e com a própria direção sindical. (...) Foram pelo menos uns três anos de debate, levantamento de experiências, de conhecer casos, de trazer o debate para dentro, até que a gente tomou a decisão de estruturar e de abrir o processo junto ao MEC (LÚCIO, 2019).

No que se refere à questão do financiamento, a conclusão foi que a faculdade não deveria se manter por meio de mensalidades, mas por receitas sindicais e recursos oriundos do Estado.

Evidente, isso foi facilitado também, pelo governo que tinha na época, que dava um suporte e pela facilidade de ter recursos, (...) se não tivesse grana, não daria para fazer. Nós usamos a ideia da escola para buscar emendas parlamentares. Conseguimos a primeira emenda com o Suplicy. Ele colocou na época, se eu não me engano, um milhão de reais para apoiar a Escola do DIEESE. Então, começaram a perceber, que se tinha possibilidade de mobilizar recursos para apoiar a escola (LÚCIO, 2019).

Assim, para viabilizar os recursos financeiros para a discussão, o desenho e a implementação do projeto da Escola DIEESE, foi elaborado um convênio com o Ministério do Trabalho, com recursos advindos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) e apoio das Centrais Sindicais; a complementação se deu com emendas legislativas de deputados federais, oriundos do movimento sindical, que apoiaram a ideia da constituição de uma faculdade do movimento sindical.

Para tornar possível a execução desses recursos, em um primeiro momento, o projeto da faculdade foi parte de uma das etapas de um convênio maior entre o MTE e o DIEESE, assinado em 2004<sup>120</sup>. Com a implementação da Escola, foi, então, estabelecido um convênio exclusivo, que ficou internamente conhecido como Projeto Escola<sup>121</sup>.

Enquanto acontecia a negociação junto ao Ministério do Trabalho, foram iniciadas as conversas com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, na busca de viabilizar um espaço físico para a Escola; o que resultou na assinatura de um termo de concessão por dez anos, de um prédio de oito andares, de propriedade

<sup>120</sup> Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – N°. 075/2005: Projeto de qualificação social para atuação de sujeitos ou grupos sociais na negociação coletiva e na gestão de políticas públicas - Subprojeto VI: Construção de proposta de institucionalização de formação continuada de trabalhadores em questões do mundo do trabalho.

<sup>121</sup> O Projeto Escola foi um convênio entre o DIEESE e o MTE que teve vigência de cinco anos, entre 2011 e 2016, sob a referência MTE/SPPE/CODEFAT n°. 077/2010: Projeto de apoio à implantação da Escola e do Bacharelado de Ciências do Trabalho.

da União, situado próximo à estação República do metrô, no centro da cidade de São Paulo. Os seguintes termos constam nessa concessão:

O imóvel antes descrito e caracterizado, se destina ao funcionamento da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, que terá vigência de dez anos, a contar da assinatura do corrente termo, prorrogáveis por iguais e sucessivos períodos a critério e conveniência do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e prazo de dois anos para implantação do projeto, também a partir da assinatura deste (BRASIL, 2010)<sup>122</sup>.

Quanto à discussão sobre o caráter público ou privado da faculdade do movimento sindical, este adentrou os debates que dizem respeito ao projeto político-pedagógico.

## 4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

### 4.2.1 Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho

A proposta '*Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho*' é apresentada no início do primeiro período de discussão do projeto; e, está sistematizada em um documento datado de abril de 2006, que tinha como centro estruturante a ideia da criação de uma *universidade corporativa*, para o movimento sindical brasileiro, como o elo de um sistema de gestão de conhecimento sindical sobre o mundo do trabalho (DIEESE, 2006, p.01)<sup>123</sup>.

O projeto está dividido em cinco partes: o contexto; a fundamentação; o lugar de uma Faculdade de Gestão das Relações de Trabalho; as experiências internacionais; e, o projeto de faculdade.

O contexto situa a discussão da Faculdade em um momento de transformação do capitalismo, em que a economia passa a se vincular à produção, à distribuição e ao uso do conhecimento e da informação, a partir de uma sofisticação na divisão do trabalho. Nesta nova organização do sistema, há uma outra lógica de produção do conhecimento, com o aumento crescente da importância das redes de

---

<sup>122</sup> Contrato de cessão, sob o regime de utilização gratuita, Brasil, 2010.

<sup>123</sup> Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho, DIEESE, in mimeo, abril de 2006.

conhecimento e um acelerado processo de aprendizado interativo (DIEESE, 2006, p. 10-19).

Além disto, traz para discussão a ampliação das relações entre as Universidades e os Centros de Pesquisas com o mundo empresarial, e questiona se esta dinâmica não deveria ser incorporada ao universo sindical.

O documento apresenta a ideia de que os sindicatos estão imersos nessa nova disputa e, que, como organizações produtoras e transmissoras de conhecimento, carecem da organização de um Sistema de Conhecimento Sindical.

Ao Sistema de Conhecimento Sindical caberia articular os órgãos sindicais de pesquisa e assessoria e as instâncias sindicais de formação; estabelecer vínculos com as universidades e com o Estado; e, por fim, participar da rede internacional de produção e difusão do conhecimento.

A partir dessa fundamentação, discute-se como as empresas se organizam tendo como referência o conceito de competência, que tem Philippe Zarifian como expoente teórico.

Segundo essa interpretação, as organizações se transformaram para lidar com um mundo do trabalho, no qual a imprevisibilidade é uma recorrência e os trabalhadores precisam estar preparados para mobilizar conhecimento e lidar com o inesperado. Com o aumento da complexidade dos problemas, as competências individuais precisam se articular em competências coletivas, o que demanda uma nova forma de relação entre pessoas e redes de conhecimento. Assim, a comunicação passa a ser central na organização para que seja possível construir compreensões, objetivos e compromissos recíprocos em um trabalho coletivo, voltado para o *cliente*, o usuário<sup>124</sup>.

Ao tomar esses conceitos como referência, o documento apresentou a ideia de que era importante a gestão de um processo de aprendizagem organizacional sindical e que a universidade corporativa era *um guarda-chuva estratégico* para desenvolver e educar todo o conjunto que partilha as estratégias das organizações.

---

<sup>124</sup> A referência teórica para a discussão de competência foi: Zarifian, P. (2001b). Mutações dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço (p. 67-94). In M. S. Salerno, *Relação de serviço: produção e avaliação*. São Paulo, SP: SENAC, entre outros escritos do autor.



Foi nesse sentido que o documento propôs a Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho, como uma espécie de universidade corporativa dos sindicatos de trabalhadores, em um projeto de constituição de um sistema de conhecimento sindical.

Pela proposta, a Faculdade seria um importante nó de um sistema:

(...) 'composto pelas organizações que, de algumas formas vinculadas a atividade sindical, produzam e/ou disseminam conhecimentos de interesse às lutas sindicais e aos trabalhadores em geral', tornando-se 'um centro de formação de quadros e de reflexão para o desenvolvimento da atividade de representação dos trabalhadores (...) e da própria gestão sindical', adicionando a esta tarefa (...) a qualificação formal como mais um critério para a gestão da carreira do dirigente no movimento sindical (...) e fora do movimento sindical (DIEESE, 2006, p. 21).

Os detalhes de como seria a *Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho* aparecem no documento nominado como exemplo hipotético, uma vez que o documento proposto tinha como finalidade abrir a discussão. Como objetivo (visão) estava definido:

(...) formar e desenvolver trabalhadores na gestão de relações do trabalho, promovendo a gestão do conhecimento organizacional nos sindicatos (geração, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. (...) desenvolvimento e instalação de competências sindicais e humanas, consideradas críticas para viabilização das estratégias dos sindicatos (DIEESE, 2006, p.30).

O documento definia como público-alvo, os dirigentes e assessores sindicais, os funcionários de órgãos públicos e os alunos de outras entidades de ensino superior, por meio de intercâmbios. A estrutura prevista era de um curso de nível superior (dois anos), pós-graduação e atividades de extensão de curta duração. O corpo docente seria formado por mestres e doutores do quadro técnico do DIEESE, docentes de instituições de ensino parceiras e docentes titulados independentes.

Como método de ensino, propunha a articulação entre o ensino presencial e o ensino à distância, tomando como ponto de partida as experiências de vida dos participantes dos cursos; e, o desenvolvimento, desde o início do curso, de um trabalho obrigatório de conclusão e avaliação, por meio de exercícios propostos e provas. No que se refere a conteúdos, indicou as seguintes disciplinas: economia do trabalho, sociologia do trabalho, processo produtivo, gestão, políticas públicas, pedagogia e práticas das relações de trabalho.

Para estrutura organizacional, previa a criação de um Conselho Diretor, composto pela Direção Sindical e pela Direção Técnica do DIEESE; um Conselho

Consultivo, composto por representantes sindicais e acadêmicos de notório saber; e, uma Direção Acadêmica, formada pela Direção Técnica do DIEESE. Indicava, também, parceiros de aprendizagem descritos assim:

Universidades selecionadas a partir de programas curriculares, que tratem das questões das relações de trabalho e entidades de ensino de primeiro e segundo grau, que certifiquem alunos ainda não formados a partir de experiência profissional comprovada (DIEESE, 2006, p.31).

A partir do livro de Jeanne Meister, “A educação corporativa” de 1999<sup>125</sup>, tido como referência, o documento apresentou 10 componentes fundamentais para a estratégia de formulação do projeto da *Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho*:

1. Formar um sistema de controle;
2. Criar uma visão;
3. Recomendar o alcance e a estratégia de obtenção de recurso;
4. Criar uma organização;
5. Identificar público alvo (alunos);
6. Criar curso e outras atividades;
7. Selecionar parceiros de aprendizagem;
8. Esboçar uma estratégia de tecnologia;
9. Criar um sistema de avaliação;
10. Comunicar, comunicar e comunicar (DIEESE, 2006, p.26-29).

A esses componentes, ainda foi acrescentado o reconhecimento legal do curso e da faculdade e a viabilidade financeira do projeto.

Além disso, foi proposto que as avaliações dos egressos dos cursos fossem realizadas “a partir da reação dos participantes nas diversas etapas do processo” e do “efeito transformador do curso na atividade do formando e de sua entidade” (DIEESE, 2006, p.33).

Em resumo, por esta proposta, a Faculdade DIEESE deveria ser como uma espécie de universidade corporativa do movimento sindical brasileiro, e ter como objetivos a organização do conhecimento necessário à tarefa sindical e a preparação do dirigente para sua vida política presente e sua vida profissional futura.

A proposta de uma *Faculdade de Gestão de Relações de Trabalho*, embora dialogasse com o momento histórico vivido pelo movimento sindical, que precisava lidar com as transformações no mundo do trabalho, que apresentava novos desafios, não encontrou apoio em parte da equipe e do movimento sindical.

---

<sup>125</sup> MEISTER, Jeanne C. Educação Corporativa: Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

(...) Eu comecei a perceber, (...) que tinha muita reação sindical ao desenho que a gente estava iniciando. Começamos a ir a outros estados, fizemos uma reunião no Rio. Saíamos para fazer conversas com técnicos e o movimento sindical. [As críticas] mais fortes [vinham] da equipe, mas também do movimento sindical. E, nos outros lugares, não tinha uma empolgação, entende: ‘Ah, que legal, vocês estão fazendo e tal’. Mas, quando você começava contar um pouco a história, o pessoal se calava. Não se encantava (...) (KARAM, 2019)<sup>126</sup>.

A principal crítica à proposta estava no fato desta se referenciar em um conjunto de conceitos oriundos do mundo corporativo e vinculado à gestão de conhecimento, uma das linhas de reflexão da área da administração.

(...) Era uma visão mais pragmática, (...), história do conhecimento, gestão e tal. Era questão de gestão para o conhecimento. Uma Educação aplicada, (...) discutindo muito por dentro da empresa. Como é que os trabalhadores podem participar melhor da gestão, se apropriar do conhecimento da empresa para poder interferir no processo. (...) Não era uma visão mais crítica em relação à Educação e Trabalho (KARAM, 2019).

Segundo Karam (2019), que estava à frente do processo junto com Amorim<sup>127</sup>, “a leitura que parte que o movimento sindical fazia, que era uma visão muito empresarial da Educação, o que incomodava as pessoas”, pois não fazia a crítica ao sistema, somente buscava melhorar a atuação dos sindicatos em sua tarefa por dentro do capitalismo.

Não era uma concepção mais geral, sobre trabalho, do papel do trabalho no capitalismo, a centralidade do trabalho [na vida], isso era uma coisa lateral. Não fazia as discussões estruturantes. O jogo ficava dentro [das regras], não conseguia olhar para fora das regras que estavam estabelecidas (KARAM, 2019).

Então, com esta avaliação sobre o que era proposto, a ideia de uma universidade corporativa do movimento sindical perdeu espaço; e, a partir de sua crítica, ocorreu o avanço para outra proposta, formulada por outro grupo, que passou a integrar a equipe.

Quando eu percebi que esse caminho para a Faculdade do Trabalho não tinha apoio (...) eu comecei a me aproximar da Suzanna. Chamei a Suzanna para trabalhar. Na sequência veio a Marlene. Wilson ficou mais uns meses e depois saiu (KARAM, 2019).

---

<sup>126</sup> Entrevista com Nelson de Chueri Karam realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

<sup>127</sup> Wilson Aparecido Costa de Amorim trabalhou no Dieese entre 1987 e 2003. Atualmente é professor do Departamento de Administração da FEA-USP.

#### 4.2.2 Faculdade do Movimento Sindical / Trabalhadores, Política e Desenvolvimento

Inicialmente, a nova equipe de coordenação retornou a pesquisa, realizada junto ao movimento sindical, e a sistematização das oficinas, ocorridas ao longo de 2006. A partir desses resultados, foram realizadas três novas oficinas, em 2007, com a intenção de debater a construção da Faculdade do Movimento Sindical com o objetivo de inaugurá-la em 2008.

Nas três Oficinas de Trabalho, realizadas em 2007, participaram dirigentes e assessores de todas as Centrais Sindicais, além de técnicos do DIEESE, para pensar em um projeto de educação formal universitária dos trabalhadores e elaborar uma proposta de curso experimental a ser implementado em meados de 2008 (DIEESE, 2007)<sup>128</sup>.

A primeira oficina, realizada em junho de 2007, teve como objetivo debater as diretrizes de uma Faculdade do Movimento Sindical. As questões discutidas tratavam; da escolha por uma faculdade tradicional ou uma nova proposta; da natureza pública e privada da instituição; e da concepção de conhecimento que deveria orientar a proposta da escola.

O relatório da oficina sistematiza a primeira discussão com a seguinte afirmação:

Temos que criar uma coisa nova. Porque o que existe não é voltado para o mundo do trabalho. As faculdades formam quadros para o mercado de trabalho, mas não para o mundo do trabalhador. Precisamos de uma faculdade para formar quadros para o movimento sindical. A visão pedagógica e metodológica da faculdade somos nós que temos que dizer (DIEESE, 2007, p.120).

E define as seguintes diretrizes:

- Concretizar o novo na formação de quadros;
- Nova educação com a pedagogia do oprimido (pedagogia de Paulo Freire) – pedagogia libertadora;
- A Faculdade do Trabalhador é um meio para luta, não é um fim;
- Romper a separação entre quem pensa e quem executa;
- Ter a história do trabalhador como eixo da formação;
- Difusão do conhecimento do próprio trabalhador (DIEESE, 2007, p.122).

---

<sup>128</sup> Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais (Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento) - Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – Nº. 075/2005”, DIEESE, 2007.

A discussão sobre o caráter público e privado da faculdade trouxe à tona as contradições de uma proposta com características privadas que defende a universidade pública. O debate ocorreu por meio da questão: *a faculdade do movimento sindical pode ter uma natureza pública?*

A conclusão deste debate foi resumida na seguinte afirmação:

É possível ter uma faculdade pública no sentido de que o público não significa ser gratuito, mas ter os princípios da coisa pública e da política pública. A diferença entre o público e o privado, em termos de educação, está no acesso à faculdade, na maneira como vai se dar a produção do conhecimento, na visão menos elitista e no controle público por meio da formação de um conselho com vários setores da sociedade participando, tendo como central o movimento sindical (DIEESE, 2007, p.123).

Assim, foram indicadas como diretrizes a gestão co-participativa e o controle público, por meio de um conselho formado com a presença do movimento social, dos trabalhadores e do movimento sindical.

A terceira discussão da oficina foi sobre qual a concepção de conhecimento que deveria orientar as escolhas político-pedagógicas da escola; e foi assim resumida:

A diferença é dada pela forma como esse conhecimento é produzido, dentro de um projeto político-pedagógico. Por trás da ideia de faculdade, existe um projeto político dos trabalhadores. O conhecimento produzido nessa sociedade serve aos interesses de uma classe. Temos possibilidade de pensar esse conhecimento de outro ponto de vista. O conteúdo histórico é fundamental. A história é anulada do ponto de vista do capital. Existe disputa pela riqueza que é produzida nessa sociedade, que também é uma disputa pelo conhecimento (DIEESE, 2007, p.124).

Então, as seguintes diretrizes foram propostas:

- Pensar o todo do trabalho na sociedade.
- Produzir conhecimentos políticos e técnicos para os trabalhadores.
- Conhecimento sobre o trabalho na perspectiva dos trabalhadores.
- Conhecimento político global na visão dos trabalhadores, a partir das experiências históricas que a sociedade tem passado.
- Trazer a experiência que o DIEESE já acumulou para servir como base para a faculdade.
- Ajudar a construir laços de solidariedade entre trabalhadores.
- Capacitar dirigentes sindicais para fazer intervenções nas políticas públicas (DIEESE, 2007, p.123).

A segunda oficina teve como foco discutir o projeto de uma universidade do trabalhador, a partir das diretrizes definidas no encontro anterior. Como resultado, chegou-se aos seguintes indicativos:

- A proposta deve se focar na formação de quadros, ao mesmo tempo, deve-se fazer uma disputa dentro do aparato do Estado para esta concepção se expandir;

- A sustentação política do projeto tem que ir além do movimento sindical;
- Todas as estratégias, opções, escolhas são opções discutidas pelo movimento sindical que faz a gestão do DIEESE (DIEESE, 2007, p. 131).

Com a referência de duas oficinas já realizadas, a terceira teve como foco a elaboração de propostas de cursos experimentais, que poderiam fazer parte da Faculdade do Movimento Sindical. Nesta oficina, foram desenhadas quatro propostas de cursos: Classe Trabalhadora e Mudanças do Trabalho no século XX; Trabalho: Saber, Poder, Ação Política; Os Trabalhadores e a Política; e, a quarta proposta não apresentou nome.

Uma vez apresentadas as quatro propostas, representantes dos quatro grupos se reuniram com os coordenadores do projeto e outros técnicos do DIEESE e realizaram exercícios de integração das propostas em um único curso, a ser desenvolvido posteriormente. Foram percebidas recorrências: a necessidade de rever a atual formação do trabalhador; a busca pela centralidade do trabalho no projeto e a socialização do conhecimento humano e dos valores na perspectiva da classe trabalhadora (MILITÃO, 2017, p. 74).

A partir deste processo, foi esboçada a primeira versão do curso Trabalhadores, Política e Desenvolvimento, que deveria ser o curso de referência da Faculdade do Movimento Sindical em caráter experimental.

O documento, que propõe a Faculdade do Movimento Sindical e a sua apresentação, montada em forma de *slides*, apresenta uma faculdade descentralizada, que se organiza como um centro de ensino e pesquisa cooperada com 'outros centros de excelência existentes dentro e fora do país'. Deixa claro que 'não visa criar um espaço privado que substitua a função do Estado no campo do ensino' e que 'deverá lutar para estar dentro do sistema nacional da educação' (DIEESE, 2007, p. 139).

O documento propõe que a Faculdade do Movimento Sindical seja "um espaço de produção e aquisição coletiva do conhecimento com a finalidade de propiciar ao trabalhador agir politicamente na sociedade, buscando a sua transformação, através da perspectiva da classe trabalhadora" (DIEESE, 2007, p.128). Para isto, deve haver o desenvolvimento coletivo de um curso experimental, com a presença de sindicalistas, acadêmicos e trabalhadores e o certificado das universidades públicas parceiras.

O curso Trabalhadores, Política e Desenvolvimento, proposto como curso experimental, teria duração de dois anos e seria realizado em turmas de até 30 estudantes, escolhidos nacionalmente pelas Centrais Sindicais. A escolha dos alunos ocorreria a partir da avaliação de um memorial, enviado pelos candidatos, com a descrição de sua trajetória de militância e inquietações que o levaram a

reivindicar a vaga. Pela proposta, não há exigência de grau de escolaridade; caberia à escola viabilizar a elevação da escolaridade, caso identifique a necessidade.

Como proposta para a seleção, existia a sugestão de assinatura de um termo de compromisso do candidato e do sindicato a que está vinculado, com a garantia da liberação e do financiamento do dirigente.

Os objetivos do curso apresentados no documento eram a produção e a aquisição do conhecimento crítico, a partir da perspectiva da classe trabalhadora; e, a formação de trabalhadores como sujeitos do processo de transformação da sociedade brasileira. Além disso, apresentava, como intenção, a ideia de que a efetivação do curso era o meio de formulação das bases da criação da Faculdade do Movimento Sindical, que seria constituída a partir da sistematização da experiência desenvolvida ao longo dos dois anos.

Como proposta político-pedagógica, afirmou que o conhecimento é produzido por meio da mediação entre o conhecimento socialmente acumulado e o conhecimento dos que compõem o processo formativo, o que combina a experiência vivida ao conhecimento acadêmico, o saber tácito ao conhecimento sistematizado, e tem, como referência, a perspectiva do trabalhador no processo de aprendizagem.

Apresentou como proposta metodológica, a unificação dos saberes e sua vinculação com a história da sociedade e das pessoas, por meio de uma organização curricular multidisciplinar aberta “voltada para a formação humanista, crítica, integral sem a preocupação de formar para o mercado de trabalho” (DIEESE, 2007, p.130).

A matriz curricular foi apresentada por meio de itinerários formativos:

construídos e reconstruídos constantemente pelo grupo, não sendo predeterminado nem estruturado previamente em disciplinas, com a possibilidade de utilização de múltiplas iniciativas e recursos: atividades presenciais, atividades à distância, leituras dirigidas, trabalho em grupo, focadas no desenvolvimento de um projeto ou no desvelamento de uma questão fundamental ao projeto no qual o grupo esteja envolvido (DIEESE, 2007, p.141).

A proposta curricular aberta, organizada por itinerários formativos flexíveis, teria, como atividade central, projetos de estudos individuais e coletivos, nos quais problemas relacionados à realidade de cada grupo seriam tratados com vistas à intervenção na realidade. Ou seja, os estudantes, em grupo ou individualmente,

comporiam seu caminho educacional de acordo com o problema escolhido e com as escolhas para a sua superação.

Como resultado, o conhecimento produzido pelo projeto de estudo e pela pesquisa de cada estudante seria apresentado no final do curso para a turma de estudantes e professores, com a possibilidade de encontros que possibilitassem a discussão, com a sociedade em geral, dos projetos e pesquisas elaboradas. Além disso, o conjunto das pesquisas e a sistematização das escolhas teóricas e metodológicas passariam a orientar o curso na Faculdade do Movimento Sindical, nos processos subsequentes.

A avaliação dos discentes seria processual, uma vez que os projetos de pesquisa seriam orientados em grupo e individualmente; e, as formas de sistematização e registro poderiam utilizar linguagens diversas, tais como a escrita, a audiovisual, a plástica e a teatral.

A avaliação institucional se daria com todos os participantes e com a coordenação, ao pensar, redirecionar práticas, planejar e incorporar novas questões. A certificação dos estudantes, que concluíssem o curso, seria dada pela instituição de ensino onde o curso estivesse abrigado, e este certificado poderia ser validado como crédito para a conclusão de um curso de graduação da faculdade conveniada e pela própria Faculdade do Movimento Sindical, quando estivesse credenciada.

Previa-se que os formandos estariam aptos para atuar em várias áreas: formação sindical, gestão de políticas públicas, assessoria parlamentar e pesquisa (DIEESE, 2007, 144).

Por fim, o projeto apresentado defendia uma gestão coparticipativa da Faculdade do Movimento Sindical, efetivada por meio de um Conselho, formado com a presença do movimento social, de trabalhadores e do movimento sindical.

#### **4.2.3 Escola de Ensino Superior dos Trabalhadores: Bacharelado Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento**

A proposta da Escola Superior dos Trabalhadores e do curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento está contida no



documento *Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais (Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento) - Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – Nº. 075/2005*, apresentado no início de 2008.

Nessa proposta teve início a formulação teórica sobre a centralidade do trabalho em um curso de graduação, que indicava o caminho a ser trilhado:

A centralidade do trabalho no processo de ensino e aprendizagem faz parte da história da educação no DIEESE; e, estava diretamente vinculada à trajetória acadêmica de Suzanna Sochaczewski, que passou a coordenar o projeto com a saída de Wilson Amorim.

Suzanna Sochaczewski realizou seu doutorado sob a orientação do Professor Dr. José de Souza Martins e fez parte dos grupos de leitura sobre Karl Marx e Lefebvre, organizados entre 1975 e 1988, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), que influenciou um conjunto importante de intelectuais que por ali passou. Como a própria Sochaczewski afirma, sua tese de doutorado, que se intitula “A produção da vida: estudo do papel e lugar do trabalho na vida contemporânea”

discute o tema que tratamos, todos os dias, no DIEESE. (...) Um projeto em que a vida possa ser diferente, venha a ser uma vida boa. Quando estou dando aula, fazendo uma palestra, tenho esse pano de fundo: ‘que vida está se criando com o trabalho?’ O trabalho é o tema central do DIEESE. E minha tese de doutorado tem muito a ver com as minhas atividades no DIEESE (SOCHACZEWSKI, 2006)<sup>129</sup>.

Sochaczewski esteve à frente do PCDA, nos dez anos de sua realização, e foi coordenadora da área de educação no DIEESE, entre os anos de 1999 e 2002. Coordenou, também, o Projeto Negociação financiado pelo BID, momento no qual foram realizados os cursos de formação de formadores, quando o DIEESE retomou o debate teórico sobre educação; e, neste processo, conheceu Marlene Seica Goldenstein.

Suzanna Sochaczewski e Marlene Seica Goldenstein foram as responsáveis pela elaboração da proposta; tinham como referência a sistematização das oficinas realizadas em 2007, contida no relatório de 2008, e buscaram recuperar a discussão

<sup>129</sup> Entrevista com Suzanna Sochaczewski realizada pelo projeto DIEESE 50 anos. São Paulo, 2006.

pedagógica realizada ao longo dos cursos de formação de formadores, dentro do Projeto Negociação - DIEESE/BID.

A partir dos debates que surgiram no programa de formação de formadores, desenvolvidos no Projeto Negociação, e do aporte teórico que vinha da Faculdade de Educação da UNICAMP, por meio de Goldenstein, a concepção histórico-cultural vinculada a Lev Semenovich Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Savianni adentram a educação no DIEESE e iniciam um processo de contraposição à pedagogia freiriana da Escola Sindical do DIEESE; e, passam, então, a influenciar o percurso de constituição da Faculdade do Movimento Sindical e a construção do bacharelado de referência.

A proposta, contida no relatório de 2008, apresenta a pesquisa e o estudo sobre o trabalho como centrais, na perspectiva da classe trabalhadora:

O trabalho é a atividade humana por excelência por meio da qual os homens constroem o mundo, se organizam para produzir a vida, exploram e são explorados, representam e legitimam o fazer, o pensar, o que sentem e com o que sonham, pelo que lutam e muitas vezes porque morrem. (...) Ao longo da história do capitalismo, sempre se produziu e ainda hoje continua a produção de conhecimento sobre trabalho. Entretanto, o conhecimento é produzido do ponto de vista do capital para atender à sua necessidade de valorização. Em outras palavras, o conhecimento sobre trabalho em uma sociedade de classes é campo de litígio. Por este motivo, o que se propõe é uma graduação sobre trabalho da perspectiva da classe trabalhadora, o que implica uma produção de conhecimento diferente daquela que atende os interesses do capital (DIEESE, 2008, p.8).<sup>130</sup>

No item cinco do relatório, são apresentados os pressupostos e os princípios teóricos e metodológicos da proposta. A porta de entrada da discussão foi estabelecida a partir de uma releitura de como o trabalho foi tratado na educação brasileira; e, a ênfase estava na crítica da relação entre educação e trabalho, pelo viés da educação profissional. Nessa parte do relatório, percebe-se a influência das discussões ocorridas no DIEESE ao longo do PCDA, quando foram amplamente debatidas, junto ao movimento sindical, as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva, e as novas demandas para a formação dos trabalhadores. Como referências bibliográficas desta discussão, são apresentados os livros: A. Z. A Kuenzer, Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal, de 1997; P. Zarifian, Gestão da e pela competência, de 1996; e,

---

<sup>130</sup> Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais (Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento) - Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – Nº. 075/2005”, DIEESE, 2008.

N. Deluiz, Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? de 1997.

Como saída à pergunta título de Deluiz, o texto apresenta a ideia da pesquisa, referendada na concepção marxista de enquete operária, como central na educação dos trabalhadores:

A enquete operária é uma proposta metodológica, ligada à prática política dos trabalhadores e propõe sua participação ativa no processo de investigação, intervenção e produção de um conhecimento não livresco, que ajuda os dirigentes em sua atuação cotidiana. Nesse sentido, a enquete altera a forma de pensar a produção de conhecimento e a relação sujeito-objeto de conhecimento, uma vez que este conhecimento não é encomendado a um especialista (DIEESE, 2008, 08, p. 83).

Para esta discussão, as referências teóricas apresentadas foram: Frigotto, G. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século, de 1998; Thiollent, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária, de 1982.

A partir da questão sobre o lugar do trabalhador no processo de produção de conhecimento, trazida pela enquete operária, foi apresentada a concepção histórico-cultural<sup>131</sup> da aprendizagem como fundamento teórico da proposta em construção, que enunciava os seguintes princípios:

- Não é possível separar a produção das ideias das condições sociais e históricas nas quais elas foram produzidas. O conhecimento é socialmente produzido por sujeitos socialmente determinados, ou seja, o conhecimento é histórico, não é neutro, nasce comprometido com as indagações das classes, por necessidade das transformações que interessam a essas classes;
- A produção do conhecimento é um campo em litígio. Diferentes classes sociais produzem conhecimentos distintos sobre a mesma realidade, porque partem de indagações e de concepções distintas;
- As contribuições dos estudiosos dos processos cognitivos começam por distinguir e mostrar que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais, porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e surgem da atividade prática;
- O processo que torna o homem um ser cultural, social, é resultado da atividade prática, da vida em sociedade, organizada sobre o trabalho. O trabalho modificou a natureza do homem e marcou o início de um desenvolvimento que, ao contrário dos animais, não está submetido a leis biológicas, mas a leis sociais e históricas. Por meio da atividade prática, produtora e criadora, é que os processos mentais do homem se desenvolvem e se expressam. Investigações, nessa direção, permitiram evidenciar que a produção e aquisição de conhecimento é um processo em

---

<sup>131</sup> Sobre a concepção histórico-cultural de aprendizagem e sua relação com a pedagogia histórico-crítica ver: Saviani Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

que a interação do sujeito que conhece com o objeto de conhecimento não é solitária, é social, não é direta, é mediada;

- O processo de aprendizagem não começa enunciando os conceitos, mas construindo um objeto de conhecimento. Aborda o objeto de conhecimento como produção humana que produz relações sociais;

- O docente atua favorecendo a produção e não a transmissão do conhecimento formalizado, criando recursos pedagógicos para mobilizar o repertório dos estudantes;

- O sentido político move o processo, evidenciando que há distinção entre conhecimento instrumental e práxis (DIEESE, 2008, p.86).

As referências teóricas desta discussão no texto são: Leontiev, A. Problemas Del desarrollo del psiquismo; Luria, A. R. Desenvolvimento cognitivo, seus fundamentos culturais e sociais; Schaff, A. Linguagem e conhecimento; e, Vygotsky, L. S. A formação social da mente.

É importante destacar a discussão sobre *Desenvolvimento Econômico e Social*, que está incluída no nome do bacharelado e referendada na proposta.

A preocupação com o debate sobre um novo projeto de desenvolvimento econômico e social faz parte das discussões do DIEESE, desde sua criação, em 1955, década dos grandes debates sobre a questão do subdesenvolvimento latino-americano; e, ganhou novo impulso com a eleição do sindicalista Luís Inácio *Lula* da Silva para a Presidência da República. Tanto assim, que a proposta de criação da Universidade do Trabalhador reapareceu em 2005, em meio a um ciclo nacional de 18 seminários denominado “Desenvolvimento com Distribuição de Renda”, que o DIEESE promoveu em comemoração ao aniversário de seus 50 anos<sup>132</sup>.

Quando o DIEESE fez 50 anos, foi feito um [ciclo de] seminários e uma conferência, onde o eixo central era o desenvolvimento.(...) Ali que essa história de retomar [a ideia de Universidade] veio pela direção técnica, que colocou isso na agenda dos 50 anos do DIEESE. Uma vez colocado, houve a adesão, e a gente saiu construindo (KARAM, 2019).

Naquele momento, uma das avaliações que o DIEESE fazia do processo de discussão nacional, sobre o projeto de desenvolvimento no país, era que:

O grande desafio para o movimento sindical hoje é incorporar a dimensão do trabalho aos processos de desenvolvimento, não só nos espaços de discussão e decisão do tema, mas também no ideário de uma sociedade

<sup>132</sup>O ciclo de seminários “Desenvolvimento com Distribuição de Renda” ocorreu ao longo de 2005, em 18 estados, por onde passaram 1.562 pessoas, entre dirigentes sindicais e acadêmicos. Nos 18 seminários, foram realizadas 54 palestras, proferidas por diversos especialistas nacionais e internacionais, na temática desenvolvimento. Mais detalhes em: [http://memoria.dieese.org.br/museu/navegacao/dieese\\_50\\_anos/seminario-internacional-sobre-desenvolvimento-com-distribuicao-de-renda](http://memoria.dieese.org.br/museu/navegacao/dieese_50_anos/seminario-internacional-sobre-desenvolvimento-com-distribuicao-de-renda).

que, durante muitos anos, foi levada a acreditar que 'uma boa vida' é apenas o resultado de um esforço individual e não, também e principalmente, fruto de um projeto societário (DIEESE, 2007, p.21)<sup>133</sup>.

Em 2007, como forma de organizar a intervenção do movimento sindical nos diversos fóruns de discussão sobre as políticas públicas, as Centrais Sindicais, com a assessoria do DIEESE, publicaram a Agenda Nacional de Desenvolvimento, na qual apresentavam sua definição de desenvolvimento: "Desenvolvimento é um processo no qual cabe aos atores sociais escolherem o caminho para que seja alcançado o bem-estar comum" (CENTRAIS SINDICAIS, 2007, p.5)<sup>134</sup>.

Na avaliação desse processo, a conclusão foi que a disputa pela Agenda Nacional de Desenvolvimento demandaria produção de conhecimento e formação dos dirigentes e foi avaliado que "a criação de novas universidades federais abre a possibilidade de inovar, o que interfere de forma positiva na viabilidade do desenvolvimento com inclusão da dimensão trabalho, como proposto pelas Centrais Sindicais" (DIEESE, 2007, p.22).

Daí,

O projeto de uma Escola de Ensino Superior dos Trabalhadores surge nesse contexto, se organiza para o ensino e a pesquisa em torno do binômio Trabalho e Desenvolvimento, para atuar na preparação dos trabalhadores para essa intervenção qualificada e diversificada na discussão nacional sobre os rumos do país (DIEESE, 2007, p.22).

Ao buscar a articulação de todos os princípios e discussões realizadas, a proposta apresentava, como estrutura de curso, um bacharelado interdisciplinar em *Trabalho e Desenvolvimento*, com carga horária de 2.400 horas, 80% presencialmente e 20% à distância; atividades acadêmico-científico-culturais, distribuídas em três anos; e, a possibilidade de complementação para licenciatura de mais um ano.

A proposta não continha uma estrutura curricular definida, somente uma ideia de currículo aberto e organizado a partir dos problemas regionais, nacionais e internacionais, definidos pelos estudantes:

---

<sup>133</sup> Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais (Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento) - Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – N°. 075/2005", DIEESE, 2007.

<sup>134</sup> Agenda dos Trabalhadores pelo Desenvolvimento, Centrais Sindicais, 2007. Ver em: <https://www.dieese.org.br/documentossindicais/2007/agenda/index.html?page=1>.

Cada estudante, ou um grupo deles, ou uma turma, escolhe um problema relacionado a uma realidade local, a uma questão setorial, política, sócio-econômica, nacional, internacional ou outra, dentro das áreas de conhecimento, tratadas pelo curso, como ponto de partida de um projeto de ensino e pesquisa a ser elaborado durante o curso e apresentado a toda a escola ao final de três anos (DIEESE, 2007, p.35).

A supervisão e o acompanhamento de todo o processo, de perto e à distância, seria realizada pelos coordenadores de turma definidos entre os docentes da Faculdade, que segundo a proposta deveriam ser:

profundos conhecedores das diferentes áreas, ter identidade com o projeto, estarem envolvidos com questões da aprendizagem e interessados pelo desenvolvimento metodológico de um projeto de pesquisa e ensino em que os trabalhadores serão sujeitos e não objeto de conhecimento (DIEESE, 2007, p.150).

Como resultado final deste processo de ensino e aprendizagem, o estudante apresentaria um trabalho de conclusão de curso, que demonstrasse todo o processo desenvolvido ao longo dos três anos, sua pesquisa e sua intervenção no problema escolhido.

A seleção dos estudantes, tal qual ocorrera no PCDA, se daria por indicação das Centrais Sindicais, que realizariam o processo seletivo a partir de um memorial que contivesse a trajetória, as inquietações e as razões da inscrição ao curso. Além disso, o candidato deveria estar disponível para a realização do curso, bem como apresentar a corresponsabilidade de sua entidade sindical, com relação aos recursos financeiros e à liberação do trabalho sindical, nos momentos presenciais. Por fim, era necessário conhecer a proposta da Escola, concordar com ela e ter concluído o ensino médio.

Previa-se, como etapas de sistematização, a publicação da produção do corpo docente e discente; a divulgação das inovações tecnológicas, científicas, metodológicas em ensino-aprendizagem e recursos pedagógicos interativos; bem como, a composição de um acervo das produções escritas, audiovisuais, plásticas e outras manifestações.

O projeto entendia a Escola de Ensino Superior dos Trabalhadores como um centro de difusão da proposta do curso “Trabalho e Desenvolvimento”. Pretendia-se que diversas universidades públicas aderissem ao projeto, o que proporcionaria diferentes experiências curriculares, cada qual de acordo com os termos de convênio firmado com a instituição acadêmica, que acolheria o curso experimental proposto.

#### **4.2.4 Escola de Ciências do Trabalho e o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho**

Previa-se que, ao longo do ano de 2008, ocorreria a abertura da Escola de Ensino Superior dos Trabalhadores, porém a empreitada para a sua implementação foi maior do que a imaginada; ao mesmo tempo, as diferentes possibilidades tomaram forma no sentido de constituir uma instituição de educação superior (IES) formal, credenciada e reconhecida pelo Ministério da Educação, o que demandava mais discussão e novos conhecimentos.

No decorrer de 2008, os debates continuaram e foram sistematizados em três oficinas. A primeira oficina aconteceu em abril e buscou relacionar o debate da escola na linha histórica da educação do DIEESE e, a partir dessa reflexão, definir a proposta político-pedagógica da escola, legitimada em mais de 50 anos de prática educativa.

Uma das formuladoras da proposta pedagógica da Escola Sindical do DIEESE nos anos 1980, Solange Bastos, foi convidada para a reflexão nesta etapa. Conforme consta no relatório, apresentado no final de 2008, esta oficina envolveu diferentes técnicos do DIEESE que realizavam atividades educativas; e, ainda, promoveu a discussão dos caminhos que a proposta deveria avançar, na busca para coadunar a história da educação do DIEESE com as discussões que aconteciam nas universidades e no Ministério da Educação, no tocante à educação para o trabalho e sua relação com o ensino superior. Foi objetivo desta oficina “repensar a trajetória da Educação no DIEESE e seu percurso futuro em função da instituição da Escola de Ciências do Trabalho” (DIEESE, 2008, p. 8)<sup>135</sup>.

Este foi o primeiro documento em que se nominou a proposta como Escola de Ciências do Trabalho. Segundo Militão (2017, p. 80), uma das origens possíveis desta denominação foi o conhecimento, por parte do grupo que coordenava o processo, da existência de um curso de Ciências do Trabalho em Lisboa –

---

<sup>135</sup> Relatório circunstanciado das oficinas de desenvolvimento metodológico para qualificação do corpo docente. Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – nº. 003/2007. DIEESE, São Paulo, 2008

Portugal<sup>136</sup> com característica diversa da proposta, mas cujo título do curso resumia as intenções da mesma.

Porém, segundo Karam (2019), a busca por experiências similares ocorreu após a definição do nome e o curso de Portugal não correspondia à ideia que se pensava: “Começamos a procurar o que tinha no Brasil e no mundo. No Brasil não tinha nada, nenhum curso em Ciências do Trabalho. Encontramos só uma experiência em Portugal, uma coisa mais empresarial”.

Segundo ele, existe um caminho construído até a escolha do nome. A primeira discussão feita era se deveria ser uma Escola ou uma Faculdade.

Aí começou a discussão: escola ou faculdade? [No começo] a ideia era Faculdade. Isso, simbolicamente era importante, faculdade reproduz um jeito de fazer Educação, de organizar o conhecimento. (...) Marlene dá uma chacoalhada nessa coisa: ‘Vamos querer uma faculdade tradicional? Ou queremos uma coisa diferente?’ (KARAM, 2019).

Como lembra, no início do projeto, pretendia-se criar uma faculdade, porém, com o amadurecimento do debate, optou-se pela ideia de Escola, que recuperava a tradição vinda da Escola Sindical do DIEESE, dos anos 1980; e, de certo modo, ia ao encontro da reivindicação de liberdade educativa, demandada pelo movimento sindical. Entendia que a denominação Escola representava mais a tradição sindical, uma vez que se reportava às diversas experiências de Escolas Sindicais, criadas ao longo da história do sindicalismo no Brasil, além de não se limitar ao curso superior e dar respostas a necessidades educacionais diversas, conforme solicitadas pelos dirigentes sindicais.

Entre abril e outubro de 2008, foram efetuadas novas revisões bibliográficas da história, teoria e prática da produção de conhecimento por trabalhadores e suas instituições de ensino e das mudanças em andamento em instituições de ensino superior no Brasil e no mundo. Conjuntamente a isto, foram realizadas reuniões com universidades – UNICAMP, UNIFESP, UFBA e UFMG e com professores

---

<sup>136</sup> Instituto Superior em Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa, criado na década de 1970, que oferta cursos de graduação na área de humanidades, tais como Sociologia, Antropologia, Economia e Ciência Política, e ainda cursos de pós-graduação. Dentre eles, está o mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais que, de acordo com informações disponíveis na página eletrônica desta instituição de ensino, está centrado na formação acadêmica capaz de responder às necessidades do mercado de trabalho. A Instituição declara que o curso possui caráter interdisciplinar, tendo como eixos de estudo a Sociologia, Direito e Economia do Trabalho e do Emprego. No que se refere aos objetivos, este curso de pós-graduação relata a formação de especialistas para a investigação, assessoria ou intervenção no campo do trabalho (MILITÃO, 2017, p.80).



universitários especialistas e/ou interessados no tema do trabalho (DIEESE, 2008e, p.6).

A gente conversou com o CESIT/UNICAMP, (...) com o pessoal da Universidade Federal do Rio, (...) com Zé Sérgio Leite Lopes<sup>137</sup> lá da Antropologia do Trabalho que se entusiasmou com a história da escola. O Zé Ricardo<sup>138</sup> da Sociologia do Trabalho entendeu o projeto e estava disposto a contribuir. No Rio de Janeiro teve o Frigotto<sup>139</sup>, que quando conheceu o projeto nos deu muita força institucional e técnica. Um cara que foi fantástico nessa formulação foi o Naomar<sup>140</sup> lá da UFBA. (...) Naomar, que é médico sanitário e foi reitor da UFBA, e estava implantando esses bacharelados [interdisciplinares] na história do Reuni. Naomar, não trouxe o conhecimento sobre o trabalho, mas apoio na concepção de Educação [Superior], tanto que o primeiro convênio que a gente fez foi com a UFBA, a ideia era fazer o bacharelado lá. Só que, depois, ele saiu. Aqui, em São Paulo, a referência acadêmica de conhecimento foi o Renato Janine Ribeiro<sup>141</sup>. Um dos livros dele nos dava uma fundamentação para o projeto: a proposta de [curso de] humanidades, proposto para a FFLCH-USP na época (KARAM, 2019).

Em outubro e novembro de 2008, foram realizadas mais duas oficinas com um grupo maior de técnicos do DIEESE (32 e 30 presentes, respectivamente). O objetivo destas oficinas foi discutir e construir uma proposta de percurso formativo para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho.

Dessas oficinas, participaram, como convidados e conferencistas, a Professora Maria Amélia Santoro Franco<sup>142</sup>, que promoveu uma discussão sobre currículo; e, o Professor Umberto de Andrade Pinto<sup>143</sup>, que apresentou experiências

---

<sup>137</sup> José Sérgio Leite Lopes -Antropólogo, Professor Titular do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Diretor do Colégio Brasileiro de Altos Estudos da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CBAE/UFRJ.

<sup>138</sup> José Ricardo Garcia Pereira Ramalho – Sociólogo, Professor Titular do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>139</sup> Frigotto – Pedagogo, Professor Titular (aposentado) em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>140</sup> Naomar Monteiro de Almeida Filho – Médico, Professor Titular de Epidemiologia no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Professor Visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>141</sup> Renato Janine Ribeiro – Filósofo, professor titular da Universidade de São Paulo na disciplina de Ética e Filosofia Política. Professor Honorário do Instituto de Estudos Avançados da USP.

<sup>142</sup> Maria Amélia Santoro Franco – Pedagoga, Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UCS).

<sup>143</sup> Umberto de Andrade Pinto – Pedagogo, professor associado da Universidade Federal de São Paulo, junto ao Departamento de Educação.

inovadoras e limitações institucionais na formação de professores de ensino superior.

Franco (2008) propôs ao grupo a reflexão sobre o que é um currículo e o que se entende por um currículo não tradicional. A síntese desta discussão foi apropriada na concepção do curso, ao deixar explícito que todo currículo é um espaço de disputa:

Portanto não tenhamos ilusões: o currículo é um artefato social/cultural/político. Currículo não é neutro, nem inocente: é sempre um campo repleto de ideologias, de relações de poder; intencionalmente organizado para veicular determinadas concepções sociais; determinadas concepções de mundo e vida<sup>144</sup>.

Essa concepção de currículo foi ao encontro do projeto formulado e das propostas que se organizaram antes das oficinas e foi incorporada na primeira versão do Projeto Pedagógico de Curso – PPC do Curso Interdisciplinar de Ciências do Trabalho, que, neste momento, ainda era denominado Projeto Político Pedagógico - PPP.

(...) apesar das diferenças, as propostas compartilham as preocupações de qual ser humano se quer formar e para qual sociedade? Ou seja, o currículo em qualquer de suas formas não é uma lista de disciplinas, mas é a expressão de um projeto societário. Por este motivo, o currículo não é neutro, carrega sempre consigo ideologias, relações de poder de uma determinada concepção de mundo, de uma determinada visão de ser humano (DIEESE, 2008e, p.16).

Em sua exposição, Franco abriu a discussão ao se referir à pedagogia como a Ciência da Educação e sobre as Ciências do Trabalho:

Entusiasmei-me com a proposta e reanimei esperanças: currículo não tradicional? Formar o trabalhador crítico/militante? Pensar ainda em Ciências da Educação? Ciências do Trabalho? Isso tudo é motivo de alegria para uma pedagoga que ainda acredita no papel revolucionário da pedagogia como ciência da educação e mais que isso, que ainda acredita que há uma nova maneira de olhar/conceber esse mundo (FRANCO, 2008).

Essa fala é importante, pois é o registro escrito de uma discussão, que teve início ao longo de 2008, apareceu a partir dessas atividades e, de certo modo, definiu uma das diretrizes da construção do Bacharelado de Ciências do Trabalho: a constituição de um campo de conhecimento sobre o trabalho que tem como referência a construção das Ciências da Educação.

---

<sup>144</sup> Transcrição da conferência de Maria Amélia Santoro Franco. São Paulo, novembro de 2008, in mimeo.

Desde o princípio da discussão, em 2006, estava claro que a questão do trabalho era central para o projeto da escola. Todas as formulações anteriores apresentavam o trabalho como base do curso a ser construído, porém a ideia de uma Ciência do Trabalho foi algo desenvolvido ao longo dos debates e imerso em contradições e questionamentos: “A história de Ciência do Trabalho, de construir o campo de Ciência do Trabalho, isso não estava dado desde o início, não se tinha clareza” (KARAM, 2019).

Segundo Lúcio (2019), inicialmente, a escola deveria viabilizar, ao movimento sindical, o acesso a conhecimentos sobre temas específicos e, assim, prepará-lo para os desafios que estavam colocados, com a chegada ao governo de um sindicalista; por isto, refletir sobre desenvolvimento e trabalho era fundamental: “A ideia era que a escola respondesse a esses temas aplicados [trabalho e desenvolvimento], mas aí são as idiossincrasias do processo. Marlene junto com outros traz uma abordagem diferente e que tem uma influência interna na equipe”.

A base das primeiras propostas se mantém até a montagem do curso “Trabalho e Desenvolvimento”, mas perde espaço para a vertente que se estruturou na área de educação do DIEESE, a partir das oficinas de Formação de Formadores, realizadas no projeto do DIEESE/BID; nessas oficinas, Marlene Seica Goldenstein passou a participar das discussões e, um tempo depois, a integrar a equipe de educação do DIEESE.

É Marlene que traz essa questão, essa abordagem, trazendo a discussão da Troika, do Vygotsky e Leontiev. Esse, realmente, foi um momento importante, quando de fato, você pensa a educação como um processo, que é produzido na mediação entre o sujeito e o conhecimento (CARDOSO, 2019)<sup>145</sup>.

Goldenstein trabalhou em diversos projetos de educação de adultos e em seu mestrado, na Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisou o programa “Integrar Desempregado”, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, sob a orientação do professor Dr. Newton A. Paciulli Bryan<sup>146</sup>.

---

<sup>145</sup> Entrevista de Ana Cláudia Moreira Cardoso, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

<sup>146</sup> O Programa Integrar CNM/CUT foi um projeto de educação de jovens e adultos, realizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT – CNM/CUT, nos anos 1990, por meio de financiamento do Planfor/MTE e tinha como objetivo a elevação da escolaridade e a profissionalização a partir de uma perspectiva crítica. Ver: Mascellani, Maria Nilde. Uma Pedagogia para o Trabalhador: o Ensino Vocacional como Base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Desempregados.

De sua pesquisa no mestrado, Goldenstein trouxe, para o projeto da Escola do DIEESE, reflexões sobre a relação entre trabalho e educação e sobre a enquete operária e a pesquisa-ação como instrumentos pedagógicos.

Goldenstein, que teve como objeto de pesquisa o “Programa Integrar Desempregado”, trouxe para o projeto de Escola a inversão do sujeito aprendente de *estudante que trabalha* para o de *trabalhador que estuda*, apresentado na tese de doutoramento de Maria Nilde Mascellani<sup>147</sup>, referência na discussão sobre trabalho e educação e que foi coordenadora pedagógica do Projeto Integrar<sup>148</sup>.

Enquanto desenvolveu o projeto Escola DIEESE, Goldenstein se manteve vinculada ao programa de doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp, como orientanda do Professor Dr. Bryan, onde pesquisou sobre projetos formativos de educadores, a partir da concepção marxista de desenvolvimento cognitivo, e deu continuidade a sua reflexão sobre a pesquisa-ação, como método para a produção de conhecimento e instrumento pedagógico na educação de jovens e adultos.

Dessa reflexão e da experiência do DIEESE, ao longo do PCDA, avançou-se na construção de uma proposta, que colocava, no centro do projeto político pedagógico, a pesquisa por parte dos trabalhadores-estudantes, de seus problemas reais.

Essa ideia já estava colocada desde a primeira proposta, como pôde ser visto anteriormente; mas, é após as atividades, realizadas ao longo de 2008, que essas três diretrizes se encontram e dão sentido à proposta a ser apresentada ao Movimento Sindical e, posteriormente, ao Ministério da Educação – MEC, e que serão objeto de análise mais adiante: a constituição do campo das ciências do trabalho, o foco no trabalhador-estudante em oposição ao estudante que trabalha e a pesquisa como método de ensino.

---

<sup>147</sup> MASCELLANI, M. N.; MASINI, E. F. S. Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.

<sup>148</sup> Essa inversão do foco do processo de ensino-aprendizagem, que compreende que para quem volta à escola, já inserido no mercado de trabalho, a condição de trabalhador é preponderante em relação a seu momento de estudante, estava contida nas reflexões da tese de Mascellani e organiza o foco do projeto em relação a quem se destinaria à Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE: o trabalhador.

Entre os dias 24 e 26 de novembro de 2008, foi realizado o Seminário Nacional de Apresentação do Projeto DIEESE – Escola de Ciências do Trabalho, que envolveu 82 participantes: 14 técnicos do DIEESE e 68 dirigentes sindicais dos sindicatos sócios e das Centrais Sindicais. Nesses três dias foi apresentada a estrutura do bacharelado interdisciplinar e dos cursos de extensão e, também, foram discutidas as trajetórias curriculares propostas; a formação e o processo de seleção do corpo docente; a estratégia para a sustentabilidade política, financeira e acadêmica; o estágio de institucionalização; e, a proposta para uma mantenedora da Escola de Ciências do Trabalho. Além disso, foi aprovado o convênio com a Universidade Federal da Bahia.

A partir dos debates realizados nesse seminário e da aprovação da Direção Sindical Nacional do DIEESE, iniciou-se o processo de implementação da Escola, que tinha como referência dois documentos apresentados e aprovados e que foram encaminhados ao MEC: o Projeto Pedagógico do Curso – PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Escola de Ciências do Trabalho do DIEESE.

A versão aprovada do PPC mantinha grande parte das reflexões anteriores e propunha um curso regular de graduação, com um mínimo de 2.400 horas, que poderiam ser acrescidas de horas complementares e atividades em espaços de formação alternativos. Tinha como centro do desenvolvimento acadêmico e formativo, a apropriação e a produção de conhecimento sobre Trabalho, e abandonava a intenção de ter as discussões sobre desenvolvimento como um dos eixos estruturadores do curso.

Para adentrar a reflexão sobre as Ciências do Trabalho, reafirmava que o trabalho é a atividade humana por excelência, com a qual homens e mulheres constroem o mundo, produzem a vida, exploram, são dominados, representam e legitimam o fazer e o pensar; e, que a produção do conhecimento sobre o trabalho, no mundo capitalista, deve ser tratada de uma perspectiva crítica e como parte de um campo epistemológico em litígio; e, que cabe à classe trabalhadora se apropriar criticamente do conhecimento acumulado historicamente e produzi-lo a partir da perspectiva dos que vivem de seu trabalho cotidiano (DIEESE, PPC, 2008, p.3).

Como princípio teórico-metodológico, propunha a concepção do processo dialético de aprendizagem e produção do conhecimento, uma vez que a aquisição e

a produção de conhecimento se realizam ao mesmo tempo, no qual o estudante, portador de um repertório constituído ao longo da vida, transforma e é transformado por aquilo que é estudado. Neste processo, cabe ao professor mediar a relação entre o conhecimento do sujeito e o conhecimento socialmente produzido. Assim:

O sujeito do conhecimento, o objeto do conhecimento e o professor, em movimento de aprendizagem, constituem a tríade produtora de um novo conhecimento, produzido coletivamente e apropriado tanto pelo sujeito do conhecimento como pelo professor de acordo com seus respectivos repertórios (DIEESE, PPC, 2008, p.9).

Outro princípio elencado era a interdisciplinaridade, que afirmava que a realidade só podia ser apreendida em sua totalidade e que o tratamento do objeto do conhecimento deveria se realizar com o rompimento dos limites das disciplinas.

Apresentava, pela primeira vez, o que se esperava do egresso do bacharelado em Ciências do Trabalho:

- Conheça a si próprio, como pessoa, como trabalhador, como produtor de riqueza e que seja capaz de atividade criadora e transformadora de si e da realidade onde vive e trabalha;
- Produza conhecimento que interessa a sua classe numa sociedade onde o conhecimento legitimado – considerado neutro e a-histórico – é valorizado em si mesmo, como capaz de tudo explicar e de beneficiar a todos indistintamente;
- Como Ser Humano, ético, seja capaz de escolhas para os usos de sua classe, de sua atuação, de sua Utopia, ou seja, tenha adquirido autonomia para pensar e criar e, com isso, tenha aprendido como ler, com diferentes olhos e textos, a realidade em que vive;
- Saiba como a política, a sociologia, a história, a filosofia, a economia e o direito indagam a realidade e como interpretam e narram suas descobertas;
- Saiba como as artes mostram o mundo e que possa utilizar esse conhecimento para sua atuação;
- Possa disseminar, na forma de artigos, livros, discussões, conversas ou qualquer produção intelectual e artística o conhecimento aprendido e a concepção que o fundamenta;
- Atue e transite por diferentes possibilidades profissionais contemporâneas (DIEESE, PPC, 2009, p.10).

Essa primeira versão de PPC mantinha a ideia de proposta curricular aberta e afirmava que o currículo se faz no dia a dia, na prática, por meio de escolhas e negociações, como parte da atividade formativa, entre o sujeito do conhecimento, o sujeito mediador e a proposta curricular da escola (DIEESE, PPP, 2009, p.12).

Propunha a pesquisa como itinerário formativo, organizado a partir de um projeto construído, baseado em um problema concreto e definido pelo estudante no processo de seleção, que se concluiria na monografia exigida para a conclusão do

curso. Este itinerário formativo foi denominado *Trabalho-Pesquisa* e se efetivaria por meio de seminários de projeto, atividades práticas de pesquisa, estudo da metodologia científica de pesquisa e dos conhecimentos acumulados sobre o tema proposto. Todo este processo seria orientado por um ou mais professores, ao longo dos seis semestres da graduação.

Na matriz curricular, trabalho-pesquisa foi denominado componente curricular articulador. Somava-se a esse, outros componentes curriculares: trabalho e sociedade; trabalho e poder; trabalho e conhecimento.

Trabalho e Sociedade aglutinaria os conhecimentos acumulados sobre a relação dialética entre o trabalho e a sociedade. Trabalho e poder organizaria os conhecimentos relativos às relações de poder vigentes na atual sociedade de classe. Trabalho e conhecimento buscava refletir sobre o conhecimento produzido pelo trabalho e comumente desqualificado pela sociedade.

Por fim, a matriz curricular previa os componentes instrumentais: comunicação escrita, língua estrangeira, internet como rede de conhecimento e estatística social e do trabalho.

A avaliação do aprendizado se daria por meio de negociação entre os estudantes de uma turma e os respectivos professores, a partir do estabelecimento dos objetivos para cada tema, que seriam avaliados em sua realização pelo grupo, em diferentes momentos. Previa-se, também, a realização de autoavaliações individuais e o controle de frequência mínima obrigatória de 75% das aulas.

Como avaliação final e requisito obrigatório para a diplomação do bacharel, propunha-se a elaboração de uma monografia, dentro do tema das Ciências do Trabalho, que seria construída ao longo dos seis semestres de curso e apresentada individualmente, ao coletivo de estudantes e professores, e que deveria fazer parte de um produto coletivo promovido pela escola.

Entre a primeira versão enviada ao MEC, em 2009, e a que foi homologada para a abertura da Escola foram localizadas, na pesquisa, 12 versões do PPC; na versão autorizada pelo MEC para abertura do curso de Ciências do Trabalho foram observadas diferenças, em relação à primeira versão apresentada, tanto em seu formato como em seu conteúdo.

Como afirma Militão (2017, p. 78), a ideia de um curso inovador, com currículo aberto a ser definido a partir da pesquisa de cada estudante, não se ateu aos aspectos legais e administrativos exigidos pelo MEC para a implementação de um curso de educação superior; e, por isto, teve que se adequar a um modelo tradicional de currículo:

Mesmo que se tente fazer um projeto novo no âmbito da educação, com a proposta de construí-lo coletivamente, esbarra-se nos entraves do próprio sistema de ensino, que orienta, de diversas formas, que as instituições observem o modelo de currículo tradicional.

O PPC do curso de Ciências do Trabalho, autorizado formalmente pelo MEC em 2012, apresentou um curso de graduação em Ciências do Trabalho, na modalidade bacharelado, com duração de três anos, distribuídos em seis semestres e que correspondia a uma carga horária de 2.520 horas (ECT-DIEESE, 2012, p.15)<sup>149</sup>.

Foi um projeto formativo semelhante à primeira versão enviada ao MEC, que mantinha a vinculação teórica à tradição histórico-cultural e reafirmava a ideia de que a produção e a apropriação de conhecimento científico são processos simultâneos, inseridos nas condições sociais e históricas. Afirmava a ideia da pesquisa social como itinerário formativo e buscava não separar o fazer do pensar, pois entendia “o processo de produção de conhecimento como um processo formativo em que o sujeito participa formando-se por meio do conhecimento e conhecendo-se na sua formação” (LEFEBVRE, 1974).

Por fim, a interdisciplinaridade se apresentou na seguinte proposição: o conhecimento a ser produzido na Escola visava a superação do saber fragmentado e parcial da realidade e a formação crítica (ECT-DIEESE, 2012, p.9).

Esse projeto formativo se realizava por meio de uma estrutura curricular que reafirmava as Ciências do Trabalho como campo de conhecimento e elegia a Economia Política, a História Social e a Sociologia Política como áreas do conhecimento científico centrais no curso, com a justificativa de que estas seriam “as que melhor forneceriam os fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos para a inserção da pesquisa do estudante”(ECT-DIEESE, 2012, p.12 ).

---

<sup>149</sup> ECT-DIEESE. Bacharelado Interdisciplinar e Experimental em Ciências do Trabalho - Projeto Pedagógico do Curso.



A carga horária foi distribuída em disciplinas e atividades obrigatórias (1.420 horas) que “fundamentam a produção de conhecimento e a construção do objeto de estudo e pesquisa em Ciências do Trabalho”, e disciplinas eletivas (980 horas) que, relacionadas ao projeto de pesquisa, são escolhidas pelos estudantes (ECT-DIEESE, 2012, p.13).

As disciplinas obrigatórias e as eletivas foram divididas em disciplinas de fundamentos, disciplinas de formação específica e disciplinas de domínio conexo, conforme quadro 4.

**Quadro 4 – Matriz curricular do bacharelado em Ciências do Trabalho – ECT-DIEESE, 2012.**

| <b>DISCIPLINAS</b>  | <b>Obrigatória</b>   | <b>Eletiva</b>   |
|---------------------|--|--|
| Fundamento          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Economia Política</li> <li>– História Social</li> <li>– Sociologia Política</li> <li>– Produção de Conhecimento e Pesquisa Social</li> <li>– Pesquisa, Conhecimento e Ação</li> </ul> |  |
| Formação específica | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabalho no Mundo Contemporâneo I</li> <li>– Trabalho no Mundo Contemporâneo II</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciência, Trabalho e Tecnologia</li> <li>– Crítica à Economia do Trabalho</li> <li>– Direito e Justiça do Trabalho no Brasil</li> <li>– Direito do Trabalho</li> <li>– Estado e Democracia</li> <li>– Estatística Social do Trabalho</li> <li>– Evolução e Assimetria da Divisão Internacional do Trabalho</li> <li>– História das Lutas dos Trabalhadores</li> <li>– História Social do Trabalho</li> <li>– Trabalho e Desenvolvimento</li> </ul> |
| Domínio             | – Arte, Identidade e Expressão   | – Educação e Formação  |

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| conexo                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Educação, Identidade e Linguagem</li> <li>– Memória e Textualidade</li> <li>– Argumentação e Produção Textual</li> <li>– Seminário Livre I</li> </ul> | Humana <ul style="list-style-type: none"> <li>– Caminho das Utopias</li> <li>– Seminário Livre II</li> <li>– Sociedade em Rede</li> <li>– Educação e Língua Brasileira de Sinais</li> </ul> |
| Atividade de Pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> <li>– APP I</li> <li>– APP II</li> <li>– APP III</li> <li>– APP IV</li> <li>– APP V</li> <li>– APP VI</li> </ul>  |   |

Fonte: ECT-DIEESE, 2012

Elaboração: autor

Foi proposta, também, a realização de cento e vinte horas (120 h) de atividades complementares obrigatórias e certificadas, de livre escolha do estudante, para completar a formação curricular com atividades de caráter científico, cultural e político; além das “atividades de estudo, destinadas a formação do estudante, planejadas e orientadas pelo docente de determinada disciplina e realizadas sob sua responsabilidade” (ECT-DIEESE, 2012).

A avaliação dos estudantes, segundo o PPC, se daria de dois modos: uma avaliação das disciplinas cursadas e uma avaliação por portfólio reflexivo, entendido como “uma narrativa contínua do estudante sobre seu processo formativo na Escola, sistematicamente assistido por um professor orientador que acompanha o desenvolvimento do estudante e reorienta os processos de aprendizagem” (ECT-DIEESE, 2012, p. 20).

Foi previsto, como parte do processo de avaliação discente, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado individualmente, com orientação de um professor indicado pelo Conselho do Curso; e, que pode assumir a forma de uma monografia, de um projeto de intervenção ou de um artefato, que constitua o produto de uma atividade desenvolvida pelo estudante, com pesquisa, conhecimento e fundamentação teórica de questões do trabalho; e, ainda com a possibilidade de apresentação em formatos variados (escrito, produto audiovisual e outros) (ECT-DIEESE, 2012, p.22).

Foi indicada, também, a realização de avaliação institucional conforme os critérios estabelecidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o que envolve todos os sujeitos da instituição e inclui as avaliações externas à comunidade acadêmica.

É interessante observar que há uma mudança importante nas expectativas para com os egressos em Ciências do Trabalho, com a substituição de características humanísticas e filosóficas, como pode ser observado anteriormente, por atributos mais pragmáticos e aplicados, explicitados pela substituição dos verbos *ser* e *saber* por *estar* e *dominar*:

- Estar capacitado para produção de conhecimento científico em trabalho e para análise e reflexão crítica da realidade para uma atuação transformadora;
- Estar preparado para concorrer e responder à demanda de trabalho na área sindical, parlamentar, social, cultural em pesquisa, educação, em assessoria e gestão;
- Estar capacitado para atuar em espaços formais e não formais com domínio da natureza do conhecimento sociopolítico, histórico e econômico nas questões do trabalho e das práticas necessárias para a produção e divulgação desse conhecimento;
- Dominar diferentes modos de formular problemas e propor soluções em diversas áreas do conhecimento da atividade humana;
- Dominar diferentes abordagens metodológicas baseadas num arcabouço conceitual e teórico voltado para a pesquisa e a análise das relações sociais, políticas, econômicas e históricas em trabalho;
- Dominar os constituintes da textualidade e a leitura e interpretação de textos científicos e literários em língua portuguesa;
- Dominar a natureza dos processos educativos que permitem identificar as possibilidades de um projeto formativo de interesse dos trabalhadores;
- Desenvolver projetos de pesquisa a partir do trabalho e difundir seus resultados no âmbito acadêmico, sindical, em instituições de ensino, espaços culturais, em entidades governamentais e não governamentais;
- Dominar os fundamentos científicos e humanistas que embasam a produção de conhecimento em trabalho para atuação profissional ampla, comprometida e criativa na sociedade (ECT-DIEESE, 2012, p.11).

Por fim, é importante destacar que, a proposta aprovada em 2012, explicita algo que só estava subentendido na versão enviada em 2009, que é a intenção de constituir o campo de conhecimento em Ciências do Trabalho, que:

parte de um conjunto organizado de conhecimentos relativos ao objeto Trabalho, enfocando os saberes já construídos para observação dos acontecimentos do Trabalho, os estudos de teorias relativas à valorização da experiência dos sujeitos trabalhadores e a busca pela construção de um método próprio de análise (ECT-DIEESE, 2012, p.5).

Essa busca por um método próprio de análise, segundo o texto, seria feita a partir de pesquisas realizadas na perspectiva da classe trabalhadora, que ocorreriam com o início do bacharelado em Ciências do Trabalho; o que daria significado e intenção à proposta curricular, que tem centralidade na pesquisa sobre o trabalho, por meio da Atividade Programada de Pesquisa – APP, que está prevista como atividade obrigatória para os seis semestres do curso.

As Atividades Programadas de Pesquisa – APP são momentos de discussão e sistematização dos conhecimentos produzidos individualmente e coletivamente, nos quais pesquisadores, estudantes e docentes exercitam uma proposta interdisciplinar de produção de conhecimento e experimentação, que visa à formação em torno de práticas de pesquisa e de formação teórica (ECT-DIEESE, 2012, p.72).

Está anunciado como objetivos das APP's:

- Formação teórico-prática de estudantes e docentes pesquisadores em atividades que criam possibilidades de experimentação, de interlocução e produção intelectual;
- Organizar atividades orientadas de pesquisa em pequenos grupos, sob responsabilidade de um orientador designado;
- Possibilitar o surgimento de linhas de pesquisa em Trabalho a partir dos temas e dos interesses de pesquisadores docentes e graduandos da Escola;
- Possibilitar o envolvimento de pesquisadores colaboradores e de convidados, nas atividades teórico-práticas de pesquisa social e em projetos de cooperação acadêmica;
- Constituir um acervo da Escola com as produções individuais e coletivas dos estudantes e dos trabalhadores, desenvolvidas nas atividades programadas;
- Preparar os graduandos para a divulgação de textos voltados para a discussão da experiência formativa e da produção científica desenvolvida no âmbito da cooperação com outras instituições (ECT-DIEESE, 2012, p.73).

As APPs são centrais na proposta pedagógica do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, pois é por meio delas que se pretende realizar a interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento trabalhadas ao longo do curso; e, acontece a sistematização do conhecimento coletivo e individual, que é produzido ao longo dos seis semestres e constitui, no final, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo o PPC, o acompanhamento discente é viabilizado pelas APPs, uma vez que é atividade obrigatória para todos os estudantes e está sob a

responsabilidade de docentes, na função de orientadores e articuladores da produção dos alunos.

Como as APPs estão inseridas em todos os semestres, o PPC as nomeia etapas de I a VI e assim as descreve:

#### Atividade Programada de Pesquisa I

A produção textual dos estudantes, solicitada no processo seletivo, será objeto das primeiras atividades que pretendem auxiliar o graduando a organizar suas inquietações, seus estudos e a esboçar interesses de pesquisa. Nas atividades do primeiro semestre, os estudantes trabalharão em pequenos grupos, não necessariamente fixos, abertos a diversidade de ofertas de disciplinas, que vão criar uma multiplicidade de necessidades e pretendem auxiliar na busca e construção de uma problemática de pesquisa.

#### Atividade Programada de Pesquisa II

Desenvolve atividades formativas, em pequenos grupos, dando continuidade e movimento ao processo iniciado no primeiro semestre e tendo como objetivo a elaboração, pelos estudantes, de um pré-projeto de pesquisa individual ou em grupo.

#### Atividade Programada de Pesquisa III

O programa de atividades divulga as intenções de pesquisa científica dos estudantes, inicia o processo de orientação para construção do objeto de conhecimento, trata das opções metodológicas, prepara pesquisas exploratórias e/ou de campo. Proporciona leitura de trabalhos monográficos e estudos de caso relacionados a pesquisas em andamento. Estimula atividades de escrita relacionadas a pesquisa, a atividades culturais e a necessidade de divulgação dos trabalhos em publicações regionais, revistas eletrônicas, sites, blogs.

#### Atividade Programada de Pesquisa IV

A programação das atividades inclui um tempo curricular destinado a um Seminário Livre, com a participação de pesquisadores colaboradores. E prossegue na orientação das atividades de pesquisa empírica e de registro e sistematização das observações e reflexões do pesquisador graduando.

#### Atividade Programada de Pesquisa V

Programa de atividades voltadas para finalização das pesquisas teórica, bibliográfica e de campo. O programa está aberto a propostas de minicursos e/ou seminários com pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, com objetivo de atender as necessidades formativas dos estudantes e para a apresentação e análise dos resultados preliminares das pesquisas individuais e de grupo. As atividades estimulam a divulgação das produções monográficas mesmo inconclusas em redes de debates.

#### Atividade Programada de Pesquisa VI

Atividades de orientação e acompanhamento da elaboração do TCC (ECT-DIEESE, 2012, p.74-75).

Para essa tese, as Atividades Programadas de Pesquisa têm especial interesse e será objeto de maior reflexão à frente; pois, foi por meio delas que se realizou a pesquisa-participante, que se buscou melhor compreender os processos de produção de conhecimento dos trabalhadores-estudantes, bem como a

articulação entre o conhecimento historicamente sistematizado e o conhecimento aportado pelos sujeitos deste processo.

Com o PPC do Bacharelado em Ciências do Trabalho devidamente autorizado e a ECT-DIEESE credenciada junto ao MEC, em agosto de 2012, foi dado início à primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho.

A partir das experiências dos três primeiros semestres de execução do projeto, foi realizada, em dezembro de 2013, mais uma revisão do PPC, que deu forma à versão que esteve vigente ao longo da realização desta pesquisa.

A principal alteração foi encontrada na organização da matriz curricular do curso, que passou a se estruturar por eixos integradores, definidos a partir dos desafios colocados pelo objetivo da interdisciplinaridade. Como “as Ciências do Trabalho buscam a superação das divisões disciplinares do conhecimento na construção de um campo de conhecimento” era preciso encontrar outra forma de organizar o conhecimento historicamente sistematizado (ECT-DIEESE, 2013, p.6)<sup>150</sup>.

Como expresso no Projeto Pedagógico do Curso, as disciplinas passaram a se organizar em três eixos: trabalho, linguagem e conhecimento.

O eixo trabalho tem como objetivo propiciar ao trabalhador-estudante o acesso ao conhecimento sistematizado pelas ciências sociais sobre o mundo do trabalho, o trabalhador e o movimento dos trabalhadores; bem como, introduzi-lo às diferentes matrizes de produção de conhecimento. O eixo linguagem tem como objetivo auxiliar o trabalhador-estudante no domínio das linguagens necessárias ao acesso e à sistematização do conhecimento produzido. O eixo conhecimento busca iniciar o processo de formação para a sistematização do conhecimento produzido; e, para isso, procura apresentar as teorias e as metodologias que constituíram as ciências modernas e os mecanismos de sua legitimação.

No eixo trabalho é importante destacar a disciplina Trabalho. Sua constituição foi resultado de um longo debate sobre se caberia, no Bacharelado, uma disciplina que não tinha sido constituída pelas áreas tradicionais das ciências sociais; ou seja, se não cumpriria a função de aportar o conhecimento sistematizado. Porém, nos debates, ficou claro que o desafio desta disciplina era o desafio do curso como um

---

<sup>150</sup> ESCOLA DIEESE. **Projeto Pedagógico do Curso**. São Paulo: DIEESE, 2013.

todo; e, caberia a ela propiciar o debate sobre a centralidade do trabalho para nossa condição humana e de como ele se desenvolveu ao longo de nossa história. Além disso, para sua estruturação, foram aportadas discussões obtidas, tanto em cursos anteriores montados pelo DIEESE para o PCDA, quanto em cursos de formação sindical, executados pela instituição há muitos anos, que propunham reflexões sobre o trabalho. Em resumo, coube a esta disciplina, dividida em duas partes, a introdução sobre o lugar do trabalho em nossa sociedade e a reflexão do trabalho como um princípio educativo.

O eixo linguagem foi introduzido com a função de dotar o trabalhador-estudante de ferramentas para a apropriação do conhecimento historicamente produzido, disponível em linguagem escrita e matemática; e, ao propiciar o domínio destas linguagens, fornecer os instrumentos de sistematização do que for produzido durante o curso. Além disto, ao considerar que a linguagem oral e as artes são historicamente formas de expressão do conhecimento produzido pelo trabalhador, cabe a essas disciplinas e atividades possibilitar a expressão destes conhecimentos, de forma não homogênea, e buscar um contraponto à concepção de que a única forma de organização, apresentação e legitimação do conhecimento produzido se dá por meio da escrita acadêmica.

O eixo conhecimento tem como objetivo possibilitar ao trabalhador-estudante a reflexão sobre os processos de produção de conhecimento e sua legitimação em nossa sociedade. Tem como intencionalidade constituir um caminho de reflexão, pesquisa e ação, de modo que ele se compreenda como sujeito do processo ensino-aprendizagem e como produtor de conhecimento. As disciplinas deste eixo iniciam o sujeito na discussão sobre o processo de produção do conhecimento, sobre os paradigmas da ciência moderna e sobre o trabalho como atividade humana, que transforma o mundo e produz ideias, valores e saberes. Neste eixo, estão as disciplinas que refletem sobre a educação e seu papel contraditório em nossa sociedade de conservar e revolucionar concepções e conhecimentos. Compõem, também, este eixo, as Atividades Programadas de Pesquisas (APP).

Assim, as disciplinas passaram a ser distribuídas e integradas nos semestres de acordo com os eixos definidos; e cabe às APPs a articulação entre os eixos, ou seja, definir a matriz curricular conforme apresentada no quadro 5.

**Quadro 5 - Matriz curricular do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências do Trabalho**

| SEM | CLASSIF.    | EIXOS  |  |  |
|-----|-------------|--|--|--|
|     |             | TRABALHO   | CONHECIMENTO   | LINGUAGEM  |
| 1º  | Obrigatória | - História Social<br>- Trabalho I  | - Produção de Conhecimento e Pesquisa Social<br>- Atividade Programada de Pesquisa I             | - Arte, Identidade e Expressão I<br>- Memória e Textualidade                 |
|     | Eletiva     |  |  |  |
| 2º  | Obrigatória | - Economia Política<br>- Trabalho II   | - Seminário Livre<br>- Educação, Identidade e Linguagem<br>- Atividade Programada de Pesquisa II | - Argumentação e Produção Textual  |
|     | Eletiva     |  |  |  |
| 3º  | Obrigatória | - Sociologia Política<br>- História Social do Trabalho   | - Atividade Programada de Pesquisa III   | - Estatística Social do Trabalho I   |
|     | Eletiva     |  |  | - Arte, Identidade e Expressão II<br>- Introdução à Linguagem do Audiovisual |
| 4º  | Obrigatória |  | - Filosofia<br>- Atividade Programada de Pesquisa IV   |  |
|     | Eletiva     | - Trabalho e Desenvolvimento<br>- Economia Brasileira<br>- Trabalho e Saúde<br>- Utopias: Justiça, Igualdade e Transformação<br>- Estado e |  | - Arte, Identidade e Expressão III   |



|                                       |             |   |   |                                      |
|---------------------------------------|-------------|---|---|--------------------------------------|
|                                       |             | Democracia  |   |                                      |
| 5º                                    | Obrigatória | - Sociologia do Trabalho  | - Atividade Programada de Pesquisa V                      |                                      |
|                                       | Eletiva     | - Mercado de Trabalho e Rendimento<br>- Moeda e Bancos<br>- Direito e Justiça do Trabalho<br>- Políticas Públicas<br>- A Negociação Coletiva no Brasil<br>- Crítica à Economia do Trabalho<br>- História da Luta dos Trabalhadores    | - Educação e Formação Humana<br>- Sociedade em Rede       | - Estatística Social do Trabalho II  |
| 6º                                    | Obrigatória |   | - Atividade Programada de Pesquisa VI                     |                                      |
|                                       | Eletiva     | - Trabalho, Desigualdade e Preconceito<br>- Evolução e Assimetria da Divisão Internacional do Trabalho<br>- Trabalho, Sociedade e Meio Ambiente<br>- Sistema Brasileiro de Relações de Trabalho<br>- Sindicato, História e Atualidade | - Ciência, Trabalho e Tecnologia<br>- Trabalho e Educação | - Estatística Social do Trabalho III |
| Disciplinas obrigatórias              |             |   |   | 1.040 h                              |
| Disciplinas eletivas                  |             |   |   | 880 h                                |
| Atividades complementares e de estudo |             |   |   | 120 h                                |
| Carga horária total do curso          |             |   |   | 2.520 h                              |

Fonte: ECT-DIEESE

Elaboração: autor

#### 4.2.5 Autorização e credenciamento: o desafio da burocracia

Os pedidos de credenciamento da Escola e de autorização do bacharelado foram encaminhados ao Ministério da Educação (MEC) no início de 2009; a autorização formal para o funcionamento ocorreu no final de 2012, com obtenção de seu reconhecimento em 2014, quando duas turmas estavam em andamento.

Neste intervalo de cinco anos, o DIEESE e a equipe de coordenação do projeto ECT-DIEESE se depararam com um mundo novo: a burocracia para a formalização de uma Instituição de Ensino Superior.

Essa passagem, de uma tradição de escola livre, na qual a formação sindical historicamente se inseriu, para a entrada no sistema oficial de educação, apresentou dificuldades e contradições.

Com o início do processo de autorização para a abertura da Escola de Ciências do Trabalho, a equipe de coordenação do projeto se transformou em equipe diretiva da ECT-DIEESE. Nelson Karam passou a acumular os cargos de Coordenador de Educação do DIEESE e de diretor da escola, tinha como função as relações institucionais com o Estado e com as Universidades, além de fazer a ponte com o movimento sindical e com as outras áreas do DIEESE. Marlene Goldenstein assumiu a coordenação pedagógica da escola e, junto com Suzanna Sochaczewski, ficou incumbida de redigir os documentos acadêmicos e responder às diligências do Ministério da Educação em relação ao projeto político pedagógico.

Porém, as demandas referentes à formalização junto ao MEC e a organização de todas as instâncias e estruturas exigidas para um IES eram muito maiores que o imaginado inicialmente, o que demandou a entrada de mais um membro para a equipe de direção da ECT-DIEESE, Sirlei Márcia de Oliveira.

O Karam era o coordenador de Educação do DIEESE. Tocava a escola e a coordenação de Educação. Na época a escola estava se estruturando, toda a parte legal e institucional para o bacharelado. A Sirlei vai assumir a tarefa de colocar a escola em pé, fazer a escola do ponto de vista formal: biblioteca, secretaria educacional, criar os conselhos, estruturar a turma do bacharelado, contratar os professores, fazer a seleção e colocar a primeira turma em pé. Quem coordenava era o Karam, mas quem executava isso era a Sirlei (LÚCIO, 2019).

Nessa nova divisão de tarefas, as diversas funções internas relacionadas à ECT-DIEESE ficaram sob a responsabilidade da direção adjunta, ocupada por Sirlei

Márcia de Oliveira que, ao longo de mais de 30 anos de instituição, já tinha ocupado diversos cargos na área de pesquisa do DIEESE; e, durante a elaboração e execução do projeto da escola, coordenava a Secretaria de Projetos do Departamento, função muito próxima a todo o processo, uma vez que o projeto da ECT-DIEESE era parte de um projeto maior entre o DIEESE e o MTE.

Oliveira teve toda sua formação acadêmica vinculada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); graduou-se em Ciências Sociais e realizou seu mestrado e doutorado junto ao Departamento de Sociologia. Ao longo dos anos 1990, defendeu sua dissertação intitulada “Os trabalhadores e o processo de negociação da formação profissional na década de 90: armadilhas e dilemas na busca da cidadania: o caso dos metalúrgicos da CUT”, sob orientação da Profa. Dra. Vera Silva Telles. No doutorado teve como orientadora a Profa. Dra. Nadya Araujo Guimarães e sua pesquisa foi sobre a reestruturação produtiva no setor de telecomunicações.

Com a chegada de Oliveira, iniciou-se o processo de constituição da escola propriamente dita, o que significava a criação da secretaria acadêmica e a transformação da biblioteca do DIEESE em biblioteca da ECT-DIEESE. Além disso, todos os documentos enviados ao MEC foram adequados às exigências legais e às resoluções do Conselho Nacional de Educação<sup>151</sup>.

Em relação ao MEC e à Secretaria de Educação Superior, nos governos Lula e Dilma, a proximidade de referenciais teóricos e a necessidade de inovar na organização do Ensino Superior, que estava em expansão e se abria para um conjunto maior da população, contribuiu para que o processo de autorização avançasse.

Fizemos uma consulta ao MEC sobre a viabilidade a ECT-DIEESE. Apresentamos um texto, o primeiro texto que a gente apresentou ao MEC, um dos textos mais interessantes sobre nossa proposta. Era bem no início. Fomos lá pra ver o caminho das pedras para o credenciamento. Eu me lembro muito bem da reunião que fiz com a responsável pela Secretaria do Ensino Superior: ela ficou encantada com o projeto. Ela rasgou elogio, saímos de lá e eu disse acertamos (...) (KARAM, 2019).

Para a direção da ECT-DIEESE, além da incorporação de Oliveira, foi contratada uma consultoria especializada em legislação educacional para o Ensino

---

<sup>151</sup> Pela pesquisa realizada nos arquivos da Secretaria Acadêmica, foram documentadas entre abril de 2009 e janeiro de 2010 a resposta de ao menos 15 diligências da ECT-DIEESE ao MEC, o que ajuda a explicar as 12 versões de PPC encontradas e as três versões do PDI.

Superior, que assessorou o trâmite burocrático junto ao MEC e ao CNE, inclusive a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. “Nós não conhecíamos o processo de autorização e credenciamento de uma IES, então contratamos uma Consultoria, que nos ajudou na institucionalização da escola, na montagem da institucionalidade junto ao MEC” (KARAM, 2019).

O primeiro PDI apresentado ao MEC propôs a criação da Escola de Ciências do Trabalho (ECT-DIEESE); e, tinha a instituição DIEESE como proponente e mantenedora. Procurou demonstrar a experiência do departamento em pesquisa e educação ao descrever o processo de constituição da ECT-DIEESE.

Como justificativa para a criação da ECT-DIEESE recuperou-se algumas experiências internacionais de educação formal de trabalhadores no ensino básico e superior: Bélgica com a Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale – FOPES e o curso de política econômica e social; EUA - o National Labour College da AFL-CIO (central sindical norte-americana) vinculado ao George Meany Center for Labour Studies que em convênio com universidades instituiu um programa de graduação para trabalhadores; Itália, a experiência de educação formal do Sindicato dos Metalúrgicos de Turim, que implementou em projeto tripartite (Estado-Sindicato-Empresas), três anos de estudo para trabalhadores com escolaridade básica por meio do direito às 150 horas de educação (ECT-DIEESE, 2008, p.14)<sup>152</sup>.

No que se refere aos *pressupostos e princípios teóricos e metodológicos* que fundamentam a proposta, não há diferença em relação ao apresentado no PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho; é reafirmada a centralidade do trabalho para o ser humano, defendida a pesquisa como atividade central da metodologia de apropriação e produção do conhecimento e a concepção histórico-cultural como base teórica da proposta.

A missão da ECT-DIEESE foi resumida em “formar cientistas do trabalho e produzir conhecimento sobre trabalho” e os objetivos em:

Formar pessoas para atuação interdisciplinar interferindo para a solução de problemas da sociedade contemporânea; contribuir para o avanço do estudo e da produção de conhecimento interdisciplinar na área das Ciências do Trabalho, da perspectiva da classe trabalhadora; contribuir para a criação de novas formas de estudar, de ensinar e de pesquisar da perspectiva da classe trabalhadora que também contribuam para melhorar a formação em todos os níveis de ensino (ECT-DIEESE, 2008, p.20).

As metas de implementação da ECT-DIEESE foram estabelecidas e distribuídas por cinco anos, das quais se destacam: implantação do bacharelado interdisciplinar em Ciências do Trabalho; elaboração do PPC da licenciatura e de um mestrado profissional; elaboração de curso de educação continuada e programa de

<sup>152</sup> ECT-DIEESE, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2008.

extensão, de material didático, de programa de formação docente e intercâmbio com universidades brasileiras estrangeiras (ECT-DIEESE, 2008, p.20).

Ações de implantação e funcionamento, do primeiro curso de bacharelado interdisciplinar em ciências do trabalho, foram indicadas; bem como, o processo de elaboração dos demais projetos político-pedagógicos e sua articulação com as atividades acadêmicas. Foi previsto um sistema de acompanhamento e avaliação dos PPCs e das atividades acadêmicas, além do processo de avaliação institucional do Curso, por meio da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), constituída por membros da comunidade acadêmica.

Na parte referente ao corpo docente indicava, como referência, a equipe técnica do DIEESE destacando sua experiência com o público alvo da ECT-DIEESE e sua formação, majoritariamente, de 'bacharéis, mestres e doutores nas áreas de conhecimento que compõem o conteúdo curricular em construção'. Previa, também, a possibilidade de contratação de "professores de universidades com reconhecida excelência acadêmica, que já tinham manifestado interesse em fazer parte da Escola de Ciências do Trabalho (ECT-DIEESE, p.29).

Previa-se que pelo menos um terço dos docentes teria especialização, mestrado ou doutorado: a ideia era mesclar professores com experiência profissional no ensino superior com outros que iniciavam carreira acadêmica, assim, haveria a "oportunidade de formar professores na concepção de educação desejada" (ECT-DIEESE, 2008, p.29).

O documento propunha que os professores seriam organizados por eixos temáticos, a partir de sua formação acadêmica e experiência profissional, com vinculação na ECT-DIEESE, em regime de dedicação integral (ao menos um terço dos docentes no prazo de cinco anos), dedicação parcial e horistas<sup>153</sup>.

Segundo as metas estabelecidas, a ECT-DIEESE iniciaria as atividades com seis professores, em uma relação de sete estudantes por docente; e, atingiria, em cinco anos, 14 docentes com uma relação de nove professores por aluno.

No que se refere ao financiamento da ECT-DIEESE, o PDI indicava que a instituição seria mantida com recursos próprios, aportes sindicais e recursos de fomento de agências nacionais e internacionais.

---

<sup>153</sup> Regime em tempo integral: 40 horas semanais. Regime em tempo parcial: de 20 a 39 horas semanais. Regime horista (tempo semanal remunerado): 04 horas aula + 02 horas planejamento + 02 horas integração interdisciplinar + 02 horas atividades extra sala de aula com mínimo de contrato de 10 horas semanais.

Propunha, também, que o DIEESE buscava recursos para subsidiar as anuidades dos estudantes, em geral, e privilegiaria o financiamento dos trabalhadores com renda familiar de até três salários mínimos. Previa-se um custo mensal de R\$ 1.000,00, por aluno, com subsídio da mantenedora de 80%.

Por fim, o PDI tratava da estrutura física e de mobiliário previstos para o funcionamento da ECT-DIEESE, tais como a montagem de laboratório de informática, laboratório de pesquisa aplicada, sala de leitura, anfiteatro, quatro salas de aulas, sala de reunião, sala dos professores, sala para direção e espaço para o Centro Acadêmico dos Estudantes; além de uma biblioteca, que incorporou a antiga biblioteca do DIEESE, historicamente especializada em livros e documentação relativas ao mundo do trabalho.

Entre a versão apresentada e a final aprovada, após três anos de diálogo com o MEC, foram realizados ajustes no PDI em resposta às diligências do ministério e reposicionamentos institucionais.

A versão aprovada pelo MEC, no que se refere à justificativa, histórico, concepção pedagógica, financiamento e custeio e infraestrutura não foram alteradas significativamente. A organização do documento teve mudanças para se adequar às exigências legais, os cronogramas foram alterados e, ainda, parte dos referências e informações sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho foi incorporada, como já descrito anteriormente. Além disso, foi apresentada a estrutura organizacional para a ECT-DIEESE, os órgãos colegiados e de apoio em sua composição e atribuição, conforme figura 1.

**Figura 1 - Estrutura Organizacional da Escola de Ciências do Trabalho**



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional, ECT-DIEESE, 2011<sup>154</sup>

A descrição dos órgãos de apoio e dos conselhos colegiados foi incluída no PDI. Estão previstos como órgãos de apoio: coordenação acadêmica, secretaria acadêmica, biblioteca, área de tecnologia da informação, coordenação administrativa–financeira, centro de apoio logístico e gerenciamento de contratos.

Os conselhos acadêmicos previstos são o Conselho Superior e o Conselho Técnico Científico. O Conselho Superior é composto pelo diretor, diretor adjunto, coordenador administrativo-financeiro e coordenador acadêmico da Escola; coordenadores, um docente e um discente de cada curso; três representantes do DIEESE, na condição de mantenedores da Escola; um representante dos funcionários da Escola; um representante de cada Central Sindical associada ao DIEESE; e, três representantes da comunidade científica.

Cabe ao Conselho Superior apreciar o regimento, os planos de atividades da Escola e os relatórios da diretoria; homologar as decisões dos Conselhos de Cursos relativas à estrutura curricular dos cursos, atividades de extensão e pesquisa, e instituição de cursos de pós-graduação; acompanhar as políticas de implantação e desenvolvimento da proposta pedagógica, as diretrizes e políticas de desenvolvimento do corpo técnico-administrativo e

<sup>154</sup> ECT-DIEESE, Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011.

docente e os procedimentos de ensino, pesquisa e difusão dos produtos acadêmicos da Escola; julgar os recursos interpostos; estabelecer diretrizes do sistema de avaliação dos cursos; propor acordos e convênios de cooperação técnica e financeira; viabilizar publicações; representar, junto aos órgãos competentes do Ministério da Educação, quando do descumprimento das normas legais (ECT-DIEESE, 2011, p. 25-26).

O Conselho Técnico Científico tem caráter consultivo e é composto pelo diretor, diretor adjunto da Escola, coordenadores de produção técnica e de relações sindicais e cinco supervisores regionais do DIEESE; até dez membros convidados da comunidade científica; até vinte membros convidados de Instituições de Educação Superior nacionais e internacionais; e, um representante da Secretaria de Formação de cada Central Sindical associada ao DIEESE. Sua função é recomendar programas de cursos, realização de pesquisas, desenvolvimento de projetos de cooperação técnica; apoiar tecnicamente e avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pela escola (ECT-DIEESE, 2011, p. 25-26).

No documento foi, também, incluído um item que se refere à autonomia da Escola em relação à mantenedora, com a seguinte redação:

A Escola de Ciências do Trabalho é uma Instituição Privada de Ensino Superior sem fins lucrativos, mantida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A Escola terá assegurada a autonomia didática, científica, administrativa e financeira. A autonomia será mantida na relação de professor e aluno e no resguardo às autoridades próprias do Conselho Superior e dos Conselhos de Cursos, bem como à liberdade acadêmica dos corpos docente e discente, nos termos da legislação e normas vigentes (ECT-DIEESE, 2011, p. 29).

A inclusão deste item redefiniu os itens da organização e gestão de pessoal, que é composta pelo perfil do corpo docente, por políticas de qualificação, critérios de seleção e contratação, plano de carreira e regime de trabalho.

Foi a partir deste item, incluso no PDI, que foi proposta a separação da Escola de Ciências do Trabalho de seu mantenedor, o DIEESE. Com isto, uma estrutura separada do DIEESE começou a ser estruturada, tanto no que se refere à parte administrativa, quanto acadêmica e de pesquisa.

Um plano de carreira exclusivo diferenciou a remuneração, a jornada e os direitos entre professores e técnicos do DIEESE. Linhas de pesquisa começaram a ser desenhadas, independentes das já existentes no departamento, e foram criados veículos de divulgação próprios: um sítio na internet (<http://www.escola.dieese.org.br/>) e a Revista de Ciências do Trabalho.



Como consequência desta mudança, o texto proposto no PDI, de 2008, afirma que:

o corpo técnico do DIEESE é formado por bacharéis, mestres e doutores nas áreas de conhecimento que compõem o conteúdo curricular em construção e que, além do exercício docente, tem anos de experiência de trabalho com o público alvo preferencial da Escola (ECT-DIEESE, 2008, p.29).

Previa que o corpo docente da ECT-DIEESE seria tanto de profissionais do DIEESE, como de professores de universidades com reconhecida excelência acadêmica, foi substituído por:

O corpo docente da Escola já existente, para o primeiro curso, é formado na maior parte por jovens doutores e mestres, todos com significativa experiência profissional em pesquisa e comprometidos com a concepção do Projeto Pedagógico da Escola. O grupo atual reúne profissionais com formação em diversas áreas do conhecimento, imprescindível para um projeto que propõe a abordagem interdisciplinar em Trabalho. (ECT-DIEESE, 2011, p. 30).

Analisando-se esse processo, inicialmente, tem-se o entendimento que essas mudanças foram ao encontro das exigências do MEC, porém o parecer final que indicou a aprovação do credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho e a autorização para a abertura do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências do Trabalho quando faz referências à relação da ECT-DIEESE com sua mantenedora (DIEESE) questiona o fato desta relação não estar explícita no PPC.

Ressalta-se que apesar da instituição ter dados nacionais e regionais, vocação do próprio DIEESE, que deveriam ter sido inseridos no contexto educacional expressando-os no projeto pedagógico, o PPC não apresenta esses dados. (...) Na avaliação do item 1.2.1 – conteúdo curricular, a própria natureza da instituição que pesquisa, coleta e analisa dados consistentes/confiáveis sobre: classes sociais, condições sociais, empregos, formação e inserção profissional, salários, benefícios e negociações, dentre outros, que permitiria uma visão mais ampla do sujeito, contempla conteúdos curriculares suficientemente relevantes e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso (CNE, 2011, p.7)<sup>155</sup>.

Assim, pode-se concluir que as modificações no PDI, no que se refere à separação entre a ECT e o DIEESE, foram escolhas institucionais que se deram em meio ao processo de credenciamento da IES, junto ao MEC e ao CNE. Esta afirmação, também, é referendada em entrevista de Lúcio, diretor-técnico do DIEESE, à época.

---

<sup>155</sup> Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 387/2011, analisado por Antonio Carlos Caruso Ronca. Brasil. 06/11/2011.

Teve uma crise interna na equipe de implantação. Havia uma crítica e uma pressão da equipe que estava à frente, que avaliava que a equipe do DIEESE não era boa para tocar a escola, pois não tinha disciplina acadêmica, não sistematizava. Em parte, houve certa pressão para trazer gente de fora, para formar uma equipe própria no campo das Ciências do Trabalho, de outro teve um desgaste com a equipe interna do DIEESE em que alguns desistiram do projeto no meio do caminho (LÚCIO, 2019).

Essa separação entre a ECT e seu mantenedor DIEESE, explicitada no PDI e identificada pela própria Comissão de Avaliação do MEC, deixa visível uma das disputas históricas, na educação no DIEESE, entre a necessidade de uma equipe educacional específica e a ideia de que a educação é uma das atribuições do técnico em sua tarefa de assessorar o movimento sindical, como foi apresentada no capítulo anterior.

Sem superar essa contradição e após todas as discussões, elaborações, questionamentos e trâmites burocráticos foi aprovado por maioria, no Conselho Nacional de Educação o parecer do conselheiro-relator, Antonio Carlos Caruso Ronca que indicava:

No tocante ao curso solicitado (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho), foi possível observar que se trata de uma proposta inovadora que valoriza a formação das pessoas que atuam diretamente com as questões envolvidas no mundo do trabalho. (...) Portanto, mediante análise global da proposta de credenciamento institucional apresentada pelo interessado, este Relator manifesta o entendimento de que a Escola de Ciências do Trabalho reúne condições de receber o credenciamento para seu funcionamento (CNE, 2011, p.13).

Assim, em outubro de 2011, foi publicado no Diário Oficial da União, o credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho, que tinha como proponente o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e a autorização para a abertura do primeiro Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho do Brasil.

## Figura 2 - Publicação no Diário Oficial da União referente ao credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho – DIEESE



100

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1 Nº 203, sexta-feira, 21 de outubro de 2011

MEC: 200815187 Parecer: CNE/CES 387/2011 Relator: Antônio Carlos Caruso Ronca Interessado: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) - São Paulo/SP Assunto: Credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho (ECT) no Município de São Paulo, Estado de São Paulo Voto do relator: Favorável ao credenciamento da Escola de Ciências do Trabalho, a ser instalada à Rua Aurora, nº 957, Bairro Santa Efigênia, no Município de São Paulo, Estado de São Paulo, observados tanto o prazo máximo de 3 (três) anos, conforme o artigo 13, § 4º, do Decreto nº 5.773/2006, como a exigência avaliativa prevista no artigo 10, § 7º, do mesmo Decreto, com a redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007, a partir da oferta do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, com 40 (quarenta) vagas totais anuais Decisão da Câmara: APROVADO por maioria.

Observação: De acordo com o Regimento Interno do CNE e a Lei nº 9.784/1999, os interessados terão prazo de 30 (trinta) dias para recursos, quando couber, a partir da data de publicação desta Súmula no Diário Oficial da União, ressalvados os processos em trâmite no Sistema e-MEC, cuja data de publicação, para efeito de contagem do prazo recursal, será efetuada a partir da publicação nesse Sistema, nos termos do artigo 1º, § 2º, da Portaria Normativa MEC nº 40/2007. Os Pareceres citados encontram-se à disposição dos interessados no Conselho Nacional de Educação e serão divulgados na página do CNE (<http://portal.mec.gov.br/cne/>).

Brasília, 20 de outubro de 2011.

ATAÍDE ALVES  
Secretário Executivo

Fonte: Diário Oficial da União, nº 203 de 21 de outubro de 2011

### 4.3 OS SUJEITOS DO PROCESSO

#### 4.3.1 Os professores da Escola de Ciências do Trabalho (ECT-DIEESE)

O primeiro semestre do bacharelado interdisciplinar em Ciências do Trabalho teve início em agosto de 2012; e, as disciplinas oferecidas em caráter obrigatório foram: Trabalho I; Produção de Conhecimento e Pesquisa Social; Arte, Identidade e Expressão I; Memória e Textualidade; e, Atividade Programada de Pesquisa I (APP-I).

Para o segundo semestre do curso, que começou em fevereiro de 2013, as disciplinas oferecidas, também obrigatórias, foram: Trabalho II, Economia Política; Educação, Identidade e Linguagem; Argumentação e Produção Textual; Seminário Livre; e, Atividade Programada de Pesquisa II (APP II).

Para este conjunto de disciplinas, foi contratado um corpo docente a partir das diretrizes definidas no PDI, que podem ser resumidas em: conhecer a concepção formativa, atuar de forma interdisciplinar, ter disponibilidade para atividades extra-sala e estar aberto para discutir os componentes curriculares. Além disso, buscou-se aliar professores com experiência profissional em pesquisa e no magistério superior com os que iniciavam sua carreira acadêmica, com vistas a formar novos professores na concepção de educação da Escola (ECT-DIEESE, PDI-2011, p. 30).

Esse processo de seleção dos professores aconteceu por meio de prospecção, junto às principais universidades públicas de São Paulo, seguida de entrevista e discussão do projeto.

A ideia era ter um processo seletivo que encontrasse pessoas que aderissem ao projeto. Não íamos buscar na FGV, no Mackenzie, mas em universidades que dialogassem com nosso projeto. Marlene (Goldenstein), como estava na academia, foi abrindo as portas para encontrarmos os que vieram de fora (KARAM, 2019).

A busca por professores e pesquisadores que aceitassem entrar para o projeto da ECT-DIEESE é exemplificada pelo professor de história social do trabalho, que fez parte deste processo e foi contratado para a abertura da ECT-DIEESE em 2012.

Eu estava fazendo o pós-doc na Unicamp. Marlene (Goldenstein), que estava também articulando a montagem da escola, teve uma reunião com meu supervisor do pós-doutorado em que explicou qual era o projeto da Escola e pediu indicação de pesquisadores na área de História Social para entrar no projeto. Então, ele veio falar comigo, dizendo que tinham pedido pelo menos três indicações para o Processo Seletivo. Ele me contou do projeto, eu me interessei, ele passou o meu contato para marcar uma reunião para explicarem o projeto. Eu achei sensacional: um projeto de construção do conhecimento a partir da perspectiva da Classe Trabalhadora, que era o tipo de perspectiva que eu trabalhava em todas as minhas pesquisas, desde o mestrado. Eu falei que tinha muito interesse. E daí eu fui chamado para fazer esse Processo Seletivo, com mais três da Unicamp, quatro se inscreveram, mas um desistiu. Vieram três fazer a entrevista. Então fui chamado pra começar a participar das reuniões, antes ainda da escola começar a funcionar (DOCENTE 2, 2019)<sup>156</sup>.

---

<sup>156</sup> Classificada para fins da pesquisa como “Docente 2”. Entrevista realizada com garantia de sigilo com professor da ECT, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

Internamente, entre os pesquisadores do DIEESE, o processo não foi muito diferente; porém, as exigências de pós-graduação e a abertura da ECT-DIEESE, em São Paulo, já definiam um conjunto de possíveis candidatos.

Eu já estava como técnico no DIEESE há 20 anos, mas eu não fui um dos que se aprofundou na estruturação da escola, na organização do projeto. Quando a escola se tornou realidade, eu me candidatei a umas das disciplinas do bacharelado: Economia Política. O processo seletivo foi análise de currículo e entrevista. Eu fiz a graduação em Economia na USP e mestrado em Economia Política na PUC, além de 15 anos de experiência em aulas para curso superior, em disciplinas ligadas à Economia, em várias faculdades aqui em São Paulo e já dava cursos pelo DIEESE para o movimento sindical. (...) Enfim, minha candidatura foi aceita e eu passei a ministrar a disciplina, desde o início da escola (DOCENTE 1)<sup>157</sup>.

Terminado o processo de seleção para os dois primeiros semestres da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, a equipe de docentes contratada tinha as seguintes formações: dois professores doutores em história social; uma professora doutora em sociologia; um professor mestre em economia política; uma professora mestre em educação; uma professora mestre em letras; e, um professor mestre em estética e história da arte. No que se refere à forma de contratação, três docentes foram contratados por prazo indeterminado com jornada integral e quatro, contratados por prazo indeterminado com jornada parcial<sup>158</sup>.

Na seleção, foram privilegiados os egressos dos programas de pós-graduação das principais universidades de São Paulo; três eram oriundos da USP, três da Unicamp e um da PUC-SP. Deste grupo, três docentes tinham experiência em docência superior anterior à ECT-DIEESE e quatro tiveram a sua primeira prática na educação superior na ECT-DIEESE.

É importante destacar que, deste primeiro grupo de sete docentes, somente dois provinham da equipe técnica do DIEESE e mais um tinha experiência em educação sindical. Além disso, apenas um dos docentes fazia parte da equipe de formação sindical do DIEESE, o que confirma a tese de separação entre a ECT e o DIEESE.

---

<sup>157</sup> Classificada para fins da pesquisa como “Docente 1”. Entrevista realizada com garantia de sigilo com professor da ECT, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

<sup>158</sup> A jornada integral previa 40 horas semanais com dedicação exclusiva à ECT-DIEESE; já a jornada parcial previa de 10 a 30 horas por semana, a depender da demanda de turmas, sem dedicação exclusiva à ECT-DIEESE.

Essa definição institucional é explicada assim por Nelson Karam (2019), primeiro diretor da ECT-DIEESE:

Houve uma separação entre o pessoal que estava vinculado com o projeto da Escola e a equipe de Educação do DIEESE. Dois grupos que dialogavam muito pouco. [A Educação Sindical] tinha um questionamento sobre o Dieese embarcar na história do Bacharelado, pois [para eles] a história do Dieese era história da Formação Sindical. O ponto de tensão era [a defesa] da ideia de apostar naquilo que sempre foi a cara do DIEESE: a formação sindical. Tinha também a história da titulação [que limitava a prática docente na ECT-DIEESE de educadores e técnicos do DIEESE].

Já a Docente 5, que fez parte da equipe de educadores sindicais do DIEESE e depois integrou a equipe docente, na sua ampliação, avalia que essa separação teve muito mais a ver com a vinculação da construção da ECT-DIEESE às obrigações e prazos, que precisavam ser cumpridos por conta do financiamento junto ao MTE, e aos processos burocráticos do MEC, que junto com as demandas sindicais acabaram por separar as equipes ao longo do processo.

Quando voltei, foi exatamente o momento em que se retomou essa questão [Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho] de forma mais coletiva e toda a equipe de Educação [Sindical] estava participando e a Marlene (Goldenstein) foi chamada, que foi a única pessoa que ficou o tempo todo junto com a Suzanna (Sochaczewski) [na construção do projeto]. O restante da equipe sentava junto pra pensar as atividades que foram com o Movimento Sindical, as reuniões com as universidades, com professores, mas não dá para dizer que era uma equipe. Essa era uma reclamação constante, essa questão de uma produção solitária em função de todas as dificuldades, em especial, a falta de tempo. A gente sentava para conversar, sentava para discutir, saía com tarefas, só que a gente não conseguia discutir coletivamente. Como se tinham prazos para entregar os produtos [do Projeto com o MTE] (...) a preocupação era, 'fazer o que tem que fazer, para conseguir a aprovação [no MEC]' (DOCENTE 5, 2019)<sup>159</sup>.

Como pode ser constatado, a constituição de uma equipe docente, majoritariamente provinda da academia e de fora do DIEESE e dos círculos sindicais, não foi tranquila e expôs importantes conflitos.

O corpo docente permaneceu com este perfil ao longo do primeiro ano da primeira turma do bacharelado. Com a abertura da segunda turma, em 2013, outros professores foram contratados na ECT-DIEESE e as diferenças entre as propostas se acirraram, o que levou a uma mudança importante para o projeto da Escola de Ciências do Trabalho: a saída de Marlene Goldenstein.

Quando eu vi que não dava mais, eu intervi. Voltamos a recuperar a ideia de progressivamente atrair técnicos do DIEESE que quisessem ser educadores, gente interessada e que já tivesse experiência com o

<sup>159</sup> Classificada para fins da pesquisa como "Docente 5". Entrevista realizada com garantia de sigilo com professor da ECT, realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

movimento sindical e compreendendo a nossa proposta metodológica e pedagógica. Começamos a fazer essa experiência, logo depois da saída da Marlene (Goldenstein), integrando a Escola com a formação sindical histórica do DIEESE. Então, tem um processo de reorganização, que não é simples, alguns toparam essa mudança, outros não toparam e saíram da Escola (LÚCIO, 2019).

Porém, a saída de Goldenstein não foi simples, pois ela teve papel central na montagem da proposta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, em conjunto com Sochaczewski; e, como coordenadora pedagógica da ECT-DIEESE, estava com a tarefa de implementar o projeto concebido.

Segundo Karam (2019): “Foi uma perda a saída da Marlene, eu lamentei muito. Tenho muito respeito profissional por ela. O DIEESE e a Escola têm uma dívida muito grande, em relação ao projeto, ela foi a pessoa que deu corpo a essa proposta”.

A saída de Goldenstein, de algum modo, explicitou contradições históricas na educação do DIEESE e do movimento sindical brasileiro. O enfrentamento a essas questões foi um dos desafios da equipe, que, na sua reorganização, teve Sirlei Oliveira à frente acumulando os cargos de diretora-adjunta e coordenadora de curso.

Em 2018, a equipe docente da ECT-DIEESE era composta por 12 professores, com as seguintes formações: um professor doutor em história social; uma professora doutora em filosofia; uma professora doutora e uma mestre em sociologia; uma professora doutora e dois mestres em educação; uma professora doutora em administração pública e governo; um professor mestre em economia política; dois professores mestres em desenvolvimento econômico; e, um professor mestre em ciências políticas. Quanto à jornada, quatro mantinham jornada integral e oito, jornada parcial.

No que diz respeito à universidade em que realizaram a pós-graduação: seis provinham da USP; três da Unicamp; um da PUC-SP; um da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP); e, um da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Diferentemente da primeira equipe de docentes contratada, do grupo de 12 professores, somente três não provinham da equipe técnica do DIEESE e, destes, apenas um não tinha experiência em formação sindical. Além disso, metade possuía experiência anterior em ensino superior e a outra metade vivenciava sua primeira experiência como docente neste nível de educação na ECT-DIEESE.

### 4.3.2 Os estudantes da Escola de Ciências do Trabalho DIEESE

No primeiro semestre de 2012, iniciou-se o processo de seleção da primeira turma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho. O processo estava descrito em regulamento próprio e foi divulgado em edital público, com a oferta de 40 vagas.

O regulamento previa a realização de duas etapas de avaliação do candidato. Na primeira, foi realizada uma prova composta de redação dissertativa, a partir da leitura e interpretação de textos disponibilizados, cujo objetivo foi “avaliar a capacidade do candidato de compreender um texto, de estabelecer relações, de expor ideias”. Além da redação, o candidato teve que responder a uma prova objetiva de Conhecimentos Gerais - com 25 questões de Ciências Humanas, 05 de Língua Estrangeira e 10 questões de Matemática - com a qual se pretendia

avaliar a capacidade de interpretar enunciados lógicos e expressar raciocínio para análise e solução de problemas reais, analisar e se posicionar criticamente diante de situações e problemas, além de avaliar a capacidade do candidato no uso de língua estrangeira (ECT-DIEESE, 2012, p. 3)<sup>160</sup>.

A segunda etapa consistiu em uma entrevista, para os candidatos que obtiveram no mínimo 60 pontos na primeira etapa, por uma banca de até três docentes.

Essa entrevista foi realizada a partir de um memorial de atuação política e social e um questionário de perfil, entregues junto com a inscrição. Nesta etapa, buscou-se avaliar o perfil dos candidatos e sua adequação à proposta do Curso de Ciências do Trabalho.

O processo foi conduzido por uma comissão de seleção, composta pela direção e por um grupo de docentes da própria Escola, que contou com a consultoria de um especialista em vestibulares para a elaboração da prova.

Dos 159 candidatos inscritos, 42 foram selecionados para a primeira turma, que começou em agosto de 2012; eram, majoritariamente, dirigentes, ex-dirigentes e assessores sindicais.

---

<sup>160</sup> Regimento do Processo Seletivo, ECT-DIEESE, 2012.



Chama a atenção que, apesar da missão da Escola descrita no PDI e dos objetivos do curso propostos no PPC, a primeira parte do processo seletivo, que excluiu quase um terço dos candidatos, teve como referência os sistemas tradicionais de seleção para o nível superior no Brasil e pouco considerou o perfil de trabalhador-estudante a que se destinava a escola. Apenas na segunda fase, esse perfil foi considerado.

É importante ressaltar que somente o primeiro processo seletivo teve este conjunto de avaliações. Para a segunda turma, foram chamados os remanescentes da primeira seleção. Nos cinco processos seletivos subsequentes, analisados por essa pesquisa, a primeira fase, constituída de prova objetiva, foi extinta e a seleção passou a ser realizada pela análise da redação, do memorial, do perfil e da entrevista com o candidato pela banca de docentes.

No sistema de informações consta que dos 42 trabalhadores-estudantes, aprovados no primeiro processo seletivo, que se inscreveram para o curso, 40 tiveram sua matrícula confirmada.

A primeira turma da ECT-DIEESE foi constituída quase que exclusivamente por dirigentes sindicais. Dos 40 matriculados, 36 eram sindicalistas, dois trabalhadores aposentados que mantinham militância junto ao movimento sindical, um trabalhador do DIEESE e uma estudante que buscava a segunda graduação.

Eram 34 homens e seis mulheres, dos quais somente três tinham menos de 30 anos no ato da matrícula; 28, entre 30 e 50 anos; e, nove acima de 50 anos. A maioria (32) tinha saído dos bancos escolares há mais de 10 anos; além disso, 17 tinham o ensino médio regular, 16 haviam terminado o ensino médio em modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos e sete, em escolas técnicas profissionalizantes.

Desta primeira turma, 27 terminaram o curso e 13 estavam com a matrícula trancada no momento desta pesquisa<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Esse grupo foi pesquisado por Stênia Cássia Pereira Militão, na dissertação de mestrado intitulada “Educação e trabalho no Brasil: análise da experiência da Escola DIEESE e o novo curso de Ciências do Trabalho”: Militão, Stênia Cássia Pereira. Educação e Trabalho no Brasil: análise da experiência da Escola DIEESE e do novo curso de Ciências do Trabalho. Guarulhos, 2017.

Desde a abertura da ECT-DIEESE, em 2012, até o momento da realização desta etapa da pesquisa, em março de 2019, foram verificados 218 registros de trabalhadores-estudantes no sistema do bacharelado; 153, nos cursos de pós-graduação; e, 6.391, nos cursos de extensão<sup>162</sup>.

Como se definiu o foco no bacharelado, dos 218 registros de trabalhadores-estudantes no sistema: 78 apareciam como formados; 51, com a matrícula trancada; 46, como desistentes; e, 43 cursavam o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho<sup>163</sup>.

Tabela 1 – Número de registros de trabalhadores-estudantes acordo com a situação da matrícula – 2012-2019

| Situação da Matrícula | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)  |
|-----------------------|------------------------------------|---------|
| Formado               | 78                                 | 35,80%  |
| Em Curso              | 43                                 | 19,70%  |
| Trancado              | 51                                 | 23,40%  |
| Desistente            | 46                                 | 21,10%  |
| Total                 | 218                                | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Para esta pesquisa foram considerados 172 registros, existentes do sistema, que permitiram estabelecer o perfil dos trabalhadores-estudantes desses sete anos de funcionamento da ECT-DIEESE<sup>164</sup>.

<sup>162</sup> O número de estudantes, no sistema, está relacionado ao tempo de implantação ou incorporação da área à ECT-DIEESE. A pós-graduação lato sensu foi implementada no segundo semestre de 2015 com dois cursos: "Economia e Trabalho" e "Sindicalismo e Trabalho". Em 2017, a formação sindical do DIEESE, executada desde a década de 1950, foi incorporada à ECT-DIEESE, com a nomenclatura de cursos de extensão e passou a integrar o sistema de registro da Escola.

<sup>163</sup> Entende-se como desistente o trabalhador-estudante que chegou a se matricular, mas não iniciou o curso e não teve turma atribuída. O com matrícula trancada é aquele que se matriculou, entregou a documentação necessária, teve turma atribuída e iniciou o curso regular; porém, em algum momento, solicitou o trancamento da matrícula por diversos motivos. O formado é o trabalhador-estudante que, no momento da pesquisa, já havia concluído curso e tinha o histórico escolar final gerado pelo sistema. O que no momento da pesquisa não havia concluído curso e estava com matrícula ativa foi considerado em curso.

<sup>164</sup> Para fins da pesquisa, foram descartados os registros dos desistentes; pois, na maioria dos casos, não entregaram a documentação obrigatória, o que inviabilizou a coleta de informações. Além disso,

A primeira característica observada nesse conjunto de trabalhadores-estudantes refere-se à sua inserção social. Como exposto nos documentos oficiais da ECT-DIEESE e verificado nas falas dos formuladores da proposta, a escola tem, como público-alvo, os dirigentes sindicais. A prevalência de quadros do movimento sindical é uma característica sugerida e constatada e que define o perfil das turmas.

Como pode ser comprovado na Tabela 2, 64,5% dos trabalhadores-estudantes provinham do movimento sindical com diferentes inserções (direções, dirigentes de base e assessores); 16,3% eram trabalhadores de base, o que incluía os trabalhadores do próprio DIEESE; 7%, advindos do movimento social; e, somente 1,2% eram estudantes sem inserção no mercado de trabalho.

Tabela 2 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a inserção social – 2012-2019

| Inserção Social     | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)  |
|---------------------|------------------------------------|---------|
| Movimento Sindical  | 111                                | 64,50%  |
| Trabalhador de Base | 28                                 | 16,30%  |
| Movimento Social    | 12                                 | 7,00%   |
| Estudante           | 2                                  | 1,20%   |
| Sem Informação      | 19                                 | 11,00%  |
| Total               | 172                                | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Nos registros analisados, quase dois terços eram do sexo masculino e 32,6%, trabalhadoras-estudantes.

---

como não iniciaram o curso propriamente dito, avaliou-se que suas informações pouco contribuiriam para esta reflexão.

Tabela 3 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com o sexo – 2012-2019

| Sexo     | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)  |
|----------|------------------------------------|---------|
| Homens   | 116                                | 67,40%  |
| Mulheres | 56                                 | 32,60%  |
| Total    | 172                                | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Com relação à distribuição etária, no momento da matrícula, apenas 6,4%, ou seja, 11 trabalhadores-estudantes tinham até 24 anos, ou seja, enquadravam-se no conceito de juventude da Organização das Nações Unidas<sup>165</sup>. A faixa etária com mais representatividade, entre 35 e 44 anos, retratava 36,6% do total. As faixas intermediárias, entre 35 e 54 anos, somadas, constituíam 64% dos trabalhadores-estudantes.

Tabela 4 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a faixa etária – 2012-2019

| Faixa Etária       | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)  |
|--------------------|------------------------------------|---------|
| Até 24 anos        | 11                                 | 6,40%   |
| Entre 25 e 34 anos | 38                                 | 22,10%  |
| Entre 35 e 44 anos | 63                                 | 36,60%  |
| Entre 45 e 54 anos | 47                                 | 27,30%  |
| Acima de 55 anos   | 13                                 | 7,60%   |
| Total              | 172                                | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

<sup>165</sup> A ONU define, para suas estatísticas, que o jovem é caracterizado pelo intervalo etário entre 15 e 24 anos. Este critério foi homologado pela Assembleia Geral, na resolução 36/28 de 1981.

A idade ajuda a explicar o tempo entre a matrícula na ECT-DIEESE e o término do ensino médio. Pelas informações sistematizadas, 69,2% dos trabalhadores-estudantes tinham concluído o ensino médio há mais de 10 anos; o que, para a grande maioria (90%), significava estar longe dos bancos escolares, uma vez que somente 10% já havia terminado outra graduação.

Tabela 5 – Número de registros de trabalhadores-estudantes, por tempo de conclusão do Ensino Médio no ingresso na ECT-DIEESE – 2012-2019

| Faixa de Tempo de Conclusão do Ensino Médio | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)         |
|---|------------------------------------|----------------|
| Até 5 anos                                  | 29                                 | 16,90%         |
| Entre 6 e 10 anos                           | 24                                 | 14,00%         |
| Entre 11 e 15 anos                          | 42                                 | 24,40%         |
| Entre 16 e 20 anos                          | 27                                 | 15,70%         |
| Entre 21 e 25 anos                          | 17                                 | 9,90%          |
| Entre 26 e 30 anos                          | 13                                 | 7,60%          |
| Acima de 31 anos                            | 19                                 | 11,00%         |
| Sem Informação                              | 1                                  | 0,60%          |
| <b>Total</b>                                | <b>172</b>                         | <b>100,00%</b> |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

A faixa etária mais avançada e a condição de trabalhador-estudante influenciam na modalidade em que se deu a conclusão do ensino médio. Do grupo que adentrou à ECT-DIEESE, 41,3% dos trabalhadores-estudantes se certificaram em alguma modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 12,2% são egressos do ensino técnico profissionalizante.

Tabela 6 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio – 2012-2019

| Modalidade de Ensino         | Número de Trabalhadores-Estudantes | Em (%)  |
|------------------------------|------------------------------------|---------|
| Regular                      | 79                                 | 45,90%  |
| EJA/Suplência/Supletivo/ENEM | 71                                 | 41,30%  |
| Técnico                      | 21                                 | 12,20%  |
| Sem Informação               | 1                                  | 0,60%   |
| Total                        | 172                                | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Ao cruzar a faixa etária com a modalidade em que o trabalhador-estudante concluiu o ensino médio, constatou-se que, nas faixas etárias mais altas, é maior a participação da EJA na formação do ensino médio. Nas duas primeiras faixas (até 24 anos e entre 25 e 34 anos), a conclusão do ensino médio se deu, majoritariamente no ensino regular, 73% e 68%, respectivamente. Nas faixas etárias seguintes, a EJA tem participação significativa: 40% entre 35 e 44 anos; 53% entre 45 e 54 anos; e, 69% entre os que estão acima de 55 anos. Este fato pode ser explicado pela expansão do ensino médio no Brasil, após a Constituição de 1988.

Tabela 7 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por faixa etária – 2012-2019

| Faixa Etária       | EJA / Suplência / Supletivo / ENEM |        | Regular |        | Técnico |        | Total Geral |         |
|--------------------|------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|-------------|---------|
|                    | Nº                                 | Em (%) | Nº      | Em (%) | Nº      | Em (%) | Nº          | Em (%)  |
| Até 24 anos        | 2                                  | 18,18% | 8       | 72,73% | 1       | 9,09%  | 11          | 100,00% |
| Entre 25 e 34 anos | 10                                 | 26,32% | 26      | 68,42% | 2       | 5,26%  | 38          | 100,00% |
| Entre 35 e 44 anos | 25                                 | 40,32% | 31      | 50,00% | 6       | 9,68%  | 62          | 100,00% |
| Entre 45 e 54 anos | 25                                 | 53,19% | 12      | 25,53% | 10      | 21,28% | 47          | 100,00% |
| Acima de 55 anos   | 9                                  | 69,23% | 2       | 15,38% | 2       | 15,38% | 13          | 100,00% |
| Total              | 71                                 | 41,52% | 79      | 46,20% | 21      | 12,28% | 171         | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Quando o cruzamento se dá por sexo, verifica-se que a conclusão do ensino médio na modalidade EJA é preponderante com 46,4%, enquanto entre os homens está em 39,1%. Vale destacar que a participação do ensino técnico profissionalizante é maior entre os homens do que entre as mulheres.

Tabela 8 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por sexo -2012-2019

| Modalidade do Ensino Médio   | Homem |         | Mulher |         | Total Geral |         |
|------------------------------|-------|---------|--------|---------|-------------|---------|
|                              | Nº    | Em (%)  | Nº     | Em (%)  | Nº          | Em (%)  |
| EJA/Suplência/Supletivo/ENEM | 45    | 39,10%  | 26     | 46,40%  | 71          | 41,50%  |
| Regular                      | 54    | 47,00%  | 25     | 44,60%  | 79          | 46,20%  |
| Técnico                      | 16    | 13,90%  | 5      | 8,90%   | 21          | 12,30%  |
| Total Geral                  | 115   | 100,00% | 56     | 100,00% | 171         | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Por fim, constatou-se que os trabalhadores-estudantes, oriundos do movimento sindical, em sua maioria (46,4%), concluiu o ensino médio na modalidade EJA; enquanto os demais, agregados, no ensino regular.

Tabela 9 – Número de registros de trabalhadores-estudantes de acordo com a modalidade de conclusão do Ensino Médio distribuídos por sexo -2012-2019

| Modalidade do Ensino Médio   | Movimento Sindical |         | Outros |         | Total Geral |         |
|------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------------|---------|
|                              | Nº                 | Em (%)  | Nº     | Em (%)  | Nº          | Em (%)  |
| EJA/Suplência/Supletivo/ENEM | 51                 | 46,40%  | 20     | 32,80%  | 71          | 41,50%  |
| Regular                      | 45                 | 40,90%  | 34     | 55,70%  | 79          | 46,20%  |
| Técnico                      | 14                 | 12,70%  | 7      | 11,50%  | 21          | 12,30%  |
| Total Geral                  | 110                | 100,00% | 61     | 100,00% | 171         | 100,00% |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Esse perfil dos trabalhadores-estudantes trouxe novos dados que explicam a percepção dos professores e as dificuldades identificadas; tais como, a formação escolar precária; a pouca familiaridade com o espaço escolar; as limitações com a

escrita e a matemática; e, pouco tempo disponível para se dedicar às demandas do ensino superior.



## **5- COMPREENDENDO A ECT-DIEESE**

## 5.1 A ECT-DIEESE A PARTIR DOS PROFESSORES

Para os objetivos desta pesquisa, foram realizadas cinco entrevistas em profundidade. Dos cinco docentes escolhidos, quatro fazem parte do grupo atual de 12 docentes e uma professora já se desligou do quadro.

A opção foi por um grupo que expressasse a diversidade do conjunto, no que diz respeito às características analisadas anteriormente.

Quadro 6 - Características dos professores da ECT-DIEESE entrevistados

| <b>Docente</b>                                     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Origem acadêmica (pós-graduação)                   | PUC-SP   | Unicamp  | Unicamp  | Unicamp  | USP      |
| Título   | Mestre   | Doutor   | Mestre   | Mestre   | Doutor   |
| Estão na ECT-DIEESE desde a primeira turma         | Sim      | Sim      | Não      | Não      | Não      |
| Experiência no ensino superior                     | Sim      | Não      | Sim      | Não      | Sim      |
| Participaram da discussão de criação da ECT-DIEESE | Não      | Não      | Não      | Não      | Sim      |
| Experiência anterior no DIEESE                     | Sim      | Não      | Sim      | Sim      | Sim      |
| Jornada dedicada                                   | Parcial  | Integral | Parcial  | Parcial  | Integral |

Fonte: Sistema de Gestão de Pessoas - DIEESE  
Elaboração: Autor

Os critérios utilizados para compreender a relação do docente com a proposta pedagógica da ECT-DIEESE foram o seu entendimento sobre o projeto; como ele expressava esse entendimento em seus planos de aula e na avaliação do discente; e, como era sua percepção da proposta de interdisciplinaridade do curso. Buscou-se, também, conhecer a visão do docente em relação aos trabalhadores-estudantes e, quando possível, fazer a comparação com outros alunos de instituições que o docente já tivesse lecionado. Além disso, pesquisou-se como a experiência na

assessoria ao dirigente sindical, no caso dos professores técnicos do DIEESE, influenciou a docência na ECT-DIEESE. Para fins de análise, cada entrevista foi numerada e mantido seu anonimato.

No que se refere à relação do docente com a proposta pedagógica, foi constatado, nas cinco entrevistas, que o conhecimento sobre o projeto pedagógico curricular era limitado, quando da entrada na ECT-DIEESE; mas, com o trabalho cotidiano, as discussões sobre os planos de aula e as reuniões semanais entre os professores e a coordenação do curso, a concepção pedagógica e os objetivos do PPC começaram a ser incorporados à prática docente. Destacou-se, neste processo, o aprendizado ocorrido entre os docentes e o apoio da direção e da coordenação.

Conforme mostra o Quadro 6, somente um entre os cinco entrevistados participou das discussões que deram origem ao PPC da escola, ou seja, sua relação com a proposta aconteceu a partir da chegada à ECT-DIEESE. Todos tinham o documento como uma referência, uma vez que a apresentação do PPC fez parte do processo seletivo; porém, sua materialização nas atividades pedagógicas se deu ao longo da experiência em sala de aula e nas discussões coletivas e individuais.

### **5.1.1 Os planos de aula**

É possível perceber que a montagem dos primeiros planos de curso na ECT-DIEESE teve como referência os planos de ensino das universidades de origem do professor ou as suas experiências anteriores no ensino superior:

Fizemos no processo de montagem da estrutura dos cursos aqui da escola meio que uma transposição, uma adaptação do que era o padrão da Unicamp. Demorou muito tempo para fazer a adaptação desses planos para o público daqui da Escola do DIEESE (DOCENTE 2, 2019).

Os alunos de outras escolas estudam no primeiro ano a partir de manuais de Introdução (...), o que a gente não queria trazer para cá. (...). Porém, um livro que ajudou muito no começo, foi o livro de Introdução do Paul Singer, que foi sendo produzido a partir de aulas que ele deu, em determinado período dele. Esse livro ajudou muito, mas não era tranquilo, precisava filtrar e conduzir a leitura (DOCENTE 1, 2019).

Para fazer a montagem do Plano, eu recorri ao que a gente tem na Unicamp, mas eu me dei conta que eram mundos completamente diferentes. (...) No DIEESE, isso não tem a menor aderência, era um plano

muito conteudista e um pouco desconexo. (...) E a gente começou a pensar nisso, foi bem difícil (DOCENTE 4, 2019).

Ao mesmo tempo, havia a percepção de que essas referências não se relacionavam à proposta da escola e, principalmente, aos trabalhadores-estudantes; o que demandava mudanças nos planos de curso, a partir da crítica ao que tinha sido proposto inicialmente.

O primeiro programa de aula, tem a ver com o projeto da escola e o feedback dos alunos (...). Você aprofunda um tema ou aprofunda os conteúdos, um plano mais enxuto ou um plano mais ampliado? É o feedback dos alunos que dava essa noção, eu tive que alterar aqui, tive que alterar ali, do ponto de vista de adequar, não é só do ponto de vista de *time*, mas também do alcance do programa, dos conteúdos, do ponto de vista, metodológico (DOCENTE 3, 2019).

Foi em função das reais necessidades, da relação cotidiana entre o professor e o trabalhador-estudante, que os planos de curso e os planos de aula, na avaliação dos professores, se reorganizaram.

No plano anterior tinha muito conteúdo. Hoje menos conteudista e muito mais flexível. Sempre fazer esse processo de ir repensando o que é essencial. Começo o curso discutindo com eles, o que eles têm de interesse, uma coisa que antes era muito mais difícil de fazer. Nas primeiras vezes que eu dei aula, eu propunha fazer artigo, hoje em dia, cada vez mais, a proposta é fazer atividade de reflexão e discussão em sala. É mais continuado, progressivo, você vai ao longo do semestre vendo o que topam e quem entra na discussão (DOCENTE 4, 2019).

A adaptação que eu fiz nesses últimos anos, foram alterações que fui experimentando. Uma primeira modificação foi levá-los a ler os textos dentro da sala de aula. (...) Essas leituras são feitas em grupo. E depois trazemos para uma plenária para uma amarração final. Hoje a aula é muito mais dialogada (DOCENTE 2, 2019).

A preocupação com os trabalhadores-estudantes e, principalmente, com sua participação no processo de construção e efetivação dos planos de curso e de aula transpareceu nas falas. Para os docentes entrevistados, uma alteração visível foi o deslocamento dos planos de curso de uma proposta fechada e centrada no conteúdo para uma proposta aberta, na qual as definições são construídas ao longo das aulas. Surgiu assim uma preocupação com o processo de formação discente: de onde eles partem e onde vão chegar.

É um comprometimento de como o recado chega e não como ele sai. Aqui a gente tem um comprometimento com quem está em sala de aula, que é tentar ver de onde ele [o trabalhador-estudante] sai e onde ele chega no final do semestre. Não se referencia no conteúdo que está sendo dado, mas tem sim com a pessoa que eles se tornam a partir dessa formação (DOCENTE 4, 2019).

Neste sentido, cabe à ECT-DIEESE a mediação do processo de apropriação e produção de conhecimento, entre o sujeito que conhece e o objeto que passa a ser conhecido.

O aprendizado dos estudantes se realiza como produção de conhecimento mediado, tendo como ideia central que o conhecimento e a transformação da realidade não surgem de uma relação passiva entre sujeito e objeto, mas da atividade do sujeito sobre o mundo (ECT-DIEESE, PPC, 2013, p. 10).

São os trabalhadores-estudantes, em suas dificuldades, possibilidades, desejos e engajamento no ato de conhecer, que definem os caminhos a serem trilhados, no qual cada professor é um mediador dos itinerários formativos.

É interessante observar como essa concepção, que estava prevista nas primeiras versões do projeto do curso, e que foi suprimida no enquadramento do currículo quando da sua conformação à legislação, retornou por dentro das disciplinas. E, ainda, verificar que esse caminho foi construído a partir de docentes que não estiveram na discussão que deu origem à ECT-DIEESE, o que aponta um processo de aprendizado institucional, que ocorreu ao longo da realização do curso.

Ao observar as falas e as práticas, é possível concluir que esse processo se realizou por meio da reflexão, entre o proposto e o realizado, nas reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente entre professores e coordenação. Nessas reuniões, presenciadas por este pesquisador, as dificuldades e as estratégias pedagógicas utilizadas para sua superação são construídas coletivamente; e, assim conforma-se uma ação pedagógica refletida e consensuada.

Foi nesse espaço de reflexão, que os técnicos em seu papel de professores da ECT-DIEESE e a coordenação do curso iniciaram um processo de rearticulação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho com a história da educação do DIEESE, como será descrito, a seguir.

### **5.1.2 Relação professor-aluno**

De certa forma, adentrar à ECT-DIEESE significa incorporar uma tradição educacional, que se constituiu ao longo de mais de 60 anos da história do DIEESE, na formação de dirigentes sindicais, cuja prática pedagógica foi forjada junto com as

lutas do sindicalismo brasileiro e na qual o empoderamento do dirigente como sujeito de sua história é elemento central<sup>166</sup>.

É importante ressaltar que, diferente do primeiro coletivo de docentes da ECT-DIEESE, o atual grupo tem maioria, quase que absoluta, de técnicos e pesquisadores do DIEESE como docentes, o que ajuda a explicar a incorporação das práticas pedagógicas institucionalizadas.

Eu tinha experiência na Formação Sindical. O que tem de diferente na ECT-DIEESE é a experiência da Formação Sindical. Particularmente, eu penso em um curso que dei com outro técnico. Eu aprendi muito com ele. Eu passei uma semana em um processo de aprendizado intenso, completamente diferente do que eu tinha passado durante a faculdade e o que mais me impressionou foi o nível de democracia que ele tinha com as pessoas. Ele ouvia absolutamente todas as opiniões em sala com respeito. Às vezes, discordava, às vezes concordava, mas jamais se colocava com uma postura de redução do argumento do outro, em uma postura de tentar se afirmar, de algum tipo de vaidade. Uma completa inversão da lógica da academia, pelo menos de onde vim (DOCENTE 4, 2019).

Essa experiência junto com o movimento sindical construía pontes entre o professor e o trabalhador-estudante. Em alguns casos, conheciam-se de outros espaços, onde a autoridade professor-aluno é invertida pela relação dirigente-assessor. Além disso, presentes no cotidiano das lutas sindicais, esses professores compartilham linguagens, valores e dificuldades dos conflitos entre capital e trabalho com os sindicalistas.

A maioria dos ingressantes na Escola vinha do Movimento Sindical e eu tinha uma ligação porque trabalhava com o Movimento Sindical. Tinha muito contato: o mundo sindical em todos os aspectos, na assessoria da negociação da data-base, acordos com empresas e nas relações institucionais com o governo. Ou seja, eu conhecia esse público de várias formas e eles me conheciam. E isso facilitava, tinha uma linguagem muito próxima deles, eu conhecia os problemas deles, o que eles queriam dizer, quais eram as dúvidas que, às vezes, não conseguiam colocar claramente. Por ter esse contato, chegava mais perto do que eles queriam. Uma conexão positiva e produtiva (DOCENTE 1, 2019).

Essa proximidade também trazia contradições ao processo, que se superavam na prática cotidiana; pois, como o trabalhador-estudante, na maioria dos casos, era um dirigente sindical, os espaços de formação e de ação se encontravam.

Muitos alunos, em paralelo, me procuravam na subseção. A primeira turma tinha um número significativo de dirigentes, ligados a uma das Centrais filiada ao DIEESE e eles tinham dificuldades para enfrentar os conteúdos e

---

<sup>166</sup> Vide capítulo terceiro desta tese.

me demandavam na subseção. Naquele local, não era a minha tarefa, mas eu arranjava espaço para discutir. Dentro do possível, mesmo sem querer, fazia lá no sindicato uma monitoria informal (DOCENTE 3, 2019).

Todo esse processo, que muitas vezes não era explicitado nas reuniões pedagógicas, influenciava decisivamente na readequação do currículo, na crítica à uma educação historicamente constitutiva no ensino superior brasileiro e, principalmente, na realização de uma nova proposta de educação dos e para os trabalhadores.

Nos debates das reuniões semanais entre os professores e a coordenação de curso, o assessor sindical se faz presente no papel de professor de nível superior que, ao refletir sobre sua prática e teoria, supera essa contradição na ação sobre a realidade da luta sindical compartilhada cotidianamente.

### 5.1.3 A avaliação discente

A centralidade no sujeito, do processo de apropriação e produção do conhecimento, que aparece na fala dos docentes, também, se verifica quando é tratada a avaliação discente.

Muito embora a proposta de portfólio reflexivo<sup>167</sup> não tenha sido implementada, conforme prevista no PPC; segundo os professores, a avaliação construída pelo corpo docente, a partir da reflexão sobre a realidade apresentada em sala de aula, buscou acompanhar o trabalhador-estudante em sua trajetória na escola, porém por meio de diferentes instrumentos.

O critério para dar as notas tem a ver com o comprometimento e de como o aluno chegou e de como ele saiu. Como as turmas são pequenas, se consegue esse olhar [de perto]. Um aluno que chegou semialfabetizado e consegue [ao longo do curso] estabelecer relações com o que foi colocado, ele é um 'Muito Bom' porque ele evoluiu bastante (DOCENTE 3, 2019).

Um dos aspectos que eu vou avaliar no percurso é o engajamento. Quem se engajou nos grupos, nas questões que foram levantadas; Outro é o desenvolvimento da pesquisa e a apresentação dos resultados dessa pesquisa (...). Um aluno que tem 'Muito Bom', significa que na maior parte

---

<sup>167</sup> Portfólio reflexivo é um instrumento de acompanhamento da trajetória educacional do estudante, que pode ser utilizado como processo avaliativo. É produzido e reelaborado cotidianamente, de modo a expressar o olhar e a reflexão dos estudantes, a partir de múltiplas dimensões. Tem como objetivo propiciar ao estudante e ao professor a observação e o reconhecimento das diferentes necessidades colocadas no processo, o que permite sua reflexão e superação. Ver SÁ-CHAVES I. Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro; 2000.

das atividades que foram desenvolvidas (apresentação na sala, leitura de texto, seminários, debate de propostas e de resultado de pesquisa) houve engajamento. Qualidade é outro critério, além da presença nos debates. O aluno 'regular' é aquele que se engaja pouco, que falta muito, que não se interessa pelos debates, que contribui pouco com o restante da turma (DOCENTE 2, 2019).

De fato tem [que ter] um acompanhamento da trajetória de como aquelas pessoas estão se formando. (...) Seriedade e comprometimento em sala de aula contam muito. Adianta ter capacidade de apreensão de conteúdo e não conseguir transformar aquilo em algo capaz de partilhar, tornar a aula melhor? Para mim, "regular" é estar fora do coletivo, estar totalmente descompromissado (DOCENTE 4, 2019).

A docente 4 deu um exemplo interessante dessa abordagem avaliativa, que de alguma forma questiona a avaliação como uma mensuração da apropriação do conteúdo:

Uma aluna, todas as aulas, prestava muita atenção, fez todos os exercícios, estava sempre em sala, depois fez um artigo que não ficou muito bom, porque ela tem dificuldades com a escrita e com a apreensão de alguns termos. Tem outro aluno que não tinha muita dificuldade no tema, mas não vinha para as aulas, não participava das atividades em sala de aula e que fez um bom artigo. Ele tem um certo repertório, mas foi muito pouco o que a minha disciplina adicionou pra ele, não foi 'Bom'. Essa aluna, que se dedicou o semestre inteiro, na minha opinião, deu um salto muito grande e ela teve um 'Muito Bom' (DOCENTE 4, 2019).

Nessa etapa da pesquisa, também foram pesquisados os históricos dos trabalhadores-estudantes; e, constatou-se que os conceitos conferidos se dividiram em "muito bom", "bom" e "regular".

Ao todo foram analisados 74 históricos dos trabalhadores-estudantes, formados desde a abertura da ECT-DIEESE; cada um deles com 33 conceitos conferidos por documento, em um total de 2.398 atribuições de conceitos relacionados às avaliações das disciplinas e das atividades cursadas nos três anos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho<sup>168</sup>.

Do total de conceitos, 48% foram "muito bom"; 40%, "bom"; e, 12%, "regular". Em média, cada trabalhador-estudante teve 16 conceitos "muito bom"; 14, "bom"; e, 3, "regular". Ao analisar a moda, ou seja, a maior frequência de cada conceito conferido, verificou-se 19 "muito bom"; 14, "bom"; e 3, "regular".

---

<sup>168</sup> Os seis semestres configuram um total de 33 disciplinas; porém, para algumas turmas houve uma diferenciação e foram cursadas 32 disciplinas, uma delas com carga dobrada.



Tabela 10 - Conceitos conferidos nas avaliações finais das disciplinas e atividades dos trabalhadores-estudantes formados na ECT-DIEESE

| Conceitos Conferidos                           | Nº Absoluto | Em (%)  | Média por aluno | Moda por aluno |
|--|-------------|---------|-----------------|----------------|
| Muito Bom                                      | 1.144       | 48,00%  | 15,5            | 19             |
| Bom  | 970         | 40,00%  | 13              | 14             |
| Regular  | 284         | 12,00%  | 4               | 3              |
| Total de Conceitos Conferidos                  | 2.398       | 100,00% |                 |                |
| Conceitos conferidos por trabalhador-estudante | 33          |         |                 |                |
| Históricos Analisados                          | 74          |         |                 |                |

Fonte: SAGU/ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Ao se tomar, como referência, as entrevistas realizadas com os professores e a distribuição dos conceitos nas avaliações, concluiu-se que a trajetória dos trabalhadores-estudantes, dentro da ECT-DIEESE, alcançou os objetivos consensuados pelo corpo docente e pela coordenação de curso; uma vez que, o volume de conceitos “muito bom” foi significativo e o de “regular”, pouco frequente; o que será confirmado pela avaliação do próprio aluno sobre sua trajetória, como se verá mais adiante. Verificou-se assim, que a avaliação buscou dar conta de uma das principais características das turmas montadas: a heterogeneidade.

#### 5.1.4 Um olhar dos professores sobre os trabalhadores-estudantes

A fala de cada professor ajudou a compor o mosaico das turmas da ECT-DIEESE, no qual a heterogeneidade é uma característica significativa, que tem como identidade sua condição de trabalhador.

Inicialmente era um público de sindicalistas, mais masculino, com poucos jovens. Já a turma de 2019, é difícil traçar um perfil médio, pois são muito diferentes: tem muitos jovens negros da periferia e sindicalistas mais velhos. É uma fusão de perfis bem diferentes. Porém, todo mundo é trabalhador, não tem alunos da elite, e mesmo os que são da classe média, são filhos de uma classe trabalhadora em transição (DOCENTE 4, 2019).

A educação básica precária apareceu na dificuldade com a linguagem escrita e com a matemática, mas essas deficiências na formação vão além da posse do conhecimento sistematizado:

Eles têm uma dificuldade de formação básica, não só conhecimento [acadêmico]. São pessoas que passaram muito tempo longe de uma instituição de ensino, de ir todo dia pra um espaço estudar, quando elas voltam tem várias dificuldades, a formação tem muitas lacunas com relação à escrita, às vezes com cálculo [matemático]. A outra coisa, é que eles têm dificuldades em relação à disciplina [para estudar]. Quem aprende a ter disciplina para o estudo é o filho da elite, o filho da classe trabalhadora não é ensinado a sentar na frente de um livro e ficar lendo. Eles têm um problema de como foi criada a relação deles com a educação (DOCENTE 4, 2019).

Outra dificuldade apontada foi o tempo. O trabalhador-estudante não tem, à sua disposição, o tempo necessário que o curso superior tradicional demanda:

Há limitações para se desenvolver vindo da formação mais precária na escola de base. Mas outra coisa que eu percebo é a questão do tempo. A diferença: o estudante da Unicamp tem muito mais tempo pra suprir as demandas por instrumentos de compreensão que a interpretação de um texto acadêmico e a própria pesquisa necessitam (DOCENTE 2, 2019).

Por outro lado, na visão dos docentes, essas deficiências tinham como contraponto um conhecimento baseado na experiência e na militância; e, uma relação entre teoria e prática que altera a forma dos trabalhadores-estudantes se apropriam do conhecimento sistematizado.

Eles têm uma experiência de militância, experiências muito diversas. Os do movimento sindical vêm [de uma militância] mais estruturada, os mais jovens têm experiência de movimentos de bairros, de uma formação política menos institucional. Eles têm muito repertório. Eles sabem, na prática, a relação entre o trabalho informal e as grandes empresas, como uma coisa gera a outra. Para eles, isso não é um raciocínio complicado como é para um estudante da Unicamp (DOCENTE 4, 2019).

A busca por respostas a problemas reais e a situações vividas constituíam as perguntas mobilizadoras do processo ensino-aprendizagem.

Eles têm uma necessidade de respostas práticas para o conhecimento, uma resposta que a construção do conhecimento tem que ser política. Eu via isso teoricamente, no Projeto Pedagógico, mas isso é uma coisa que está neles. Sempre perguntam: 'Qual é a função disso? Para que a gente está estudando isso? Como é que a gente articula esse tipo de compreensão com meu problema?' (DOCENTE 2, 2019).

Os alunos [da ECT-DIEESE] são sujeitos que trazem muito claramente problemas do seu cotidiano, problemas muito fortes para eles e que demandavam alguma forma de intervenção, eu acho que essa é uma questão, que é muito diferente dos alunos que agora eu dou aula aqui na pós-graduação [da Universidade Federal] (DOCENTE 5, 2019).

Essa fala dos professores apontou para o desafio da ECT-DIEESE de responder a essas perguntas; e, assim, constituir-se em uma ponte entre o

conhecimento prático, que carece de crítica e sistematização, e o conhecimento sistematizado. O objetivo final do curso não está na produção acadêmica, mas sim na práxis; não só por estar escrito no PPC, mas, principalmente, por demanda do trabalhador-estudante, que reclama no processo o sentido do se conhecer.

O desafio aqui [na ECT-DIEESE] é outro, é você trazer uma provocação para o estudante e desenvolver com ele uma reflexão em torno dessa provocação. Aqui o objetivo final não é que ele responda com a produção acadêmica pura e simples, mas que ele exercite esse movimento na própria vida, que ele coloque a vida dele na perspectiva e pense a sua prática (DOCENTE 2, 2019).

Essa perspectiva, inevitavelmente, alterou a perspectiva do docente em seu papel e modificou sua prática; uma vez que não há a possibilidade de legitimação do conhecimento científico só pelo conhecimento, é preciso encontrar sentido prático para o que é ensinado para os trabalhadores-estudantes. Nessa relação, professor e aluno saem transformados.

Na ECT-DIEESE tem que sempre por em perspectiva histórica, econômica, política e social. Você precisa ir construindo, para o cara entender o mundo que ele vive hoje, entender que o mundo que você vive hoje não caiu do céu (DOCENTE 1, 2019).

Se você me perguntasse, sei lá, há dez anos, quando eu estava fazendo o pós-doutorado na Unicamp, 'Qual a função da História? Pra que serve a História?', eu ia te dar uma resposta evasiva, que é um exercício de erudição, um conhecimento que não precisa ter resultado na prática. A resposta que eu, como historiador encontrei, eu aprendi construindo com esses caras [trabalhador-estudantes], a única e exclusiva função da História é você estudar o passado para não naturalizar o presente (DOCENTE 2, 2019).

A compreensão sobre o que é esse sentido prático, na avaliação dos docentes entrevistados, também difere, quando se compara com outros estudantes de outras IES. Sentido prático, para os trabalhadores-estudantes, está vinculado a problemas vividos e experiência de lutas coletivas, mesmo que a percepção deste coletivo não esteja tão clara, à primeira vista. Como afirma a professora da entrevista nº. 5, isto não tem a ver somente com como eles chegam na escola, mas também para onde eles vão, quando saírem dela. Os trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE trazem a luta com eles e saem da ECT-DIEESE para continuar a enfrentar sua realidade concreta.

É muito diferente os alunos daqui [da Universidade Federal]. Eles não entram com um problema social que eles estão vivenciando. Para uma boa parte, a escolha dos temas nada tem a ver com a vivência coletiva, não é uma vivência que está demandando o tempo todo resposta. E aí, acho que por isso, que os alunos aqui, têm uma dificuldade tão grande de definirem um tema, ou um problema, ou um objetivo. Porque, eu acho que a questão, não é só que eles entram diferente, mas a saída deles, também, é diferente.

Então, os alunos que estão aqui, eles não sabem o que vão fazer depois, não sabem de verdade pra quê é esse conhecimento, onde essa construção de conhecimento vai ser utilizado (...). Eu tenho alunos que discutem, problemas do Movimento Feminista, mas nunca participaram do Movimento Feminista. Então, esta é uma diferença profunda para com os alunos da ECT-DIEESE. Eu não estou dizendo que é melhor ou pior, mas são realidades diferentes, e como tal, têm coisas que são mais difíceis e as mais fáceis de lidar (DOCENTE 5, 2019).

A vinculação com a prática extrapola uma visão utilitarista do conhecimento, uma apropriação para sua adequação à sociedade ou para sua entrada no mercado de trabalho.

Na faculdade padrão [que lecionei], acaba sendo um EJA mais avançado, pois os alunos chegam com muita dificuldade de lidar com a leitura, com as exatas, sistematização, inclusive de pensamento, mas eles têm muita experiência, muita bagagem. Essa similaridade dos públicos [com a ECT-DIEESE] me chamou a atenção. [Porém] o público dessas faculdades aceitavam as regras do jogo. Lá, tinha um discurso meritocrático: “eu preciso da faculdade, porque ela é o meu desvio de águas” (...). [Na ECT-DIEESE] a experiência deles é muito forte, nua e crua, tão forte, que muitos colocam como algo insubordinado (...) tem uma certa arrogância. Eles chegaram onde estão sem precisar de faculdades, do diploma, sem precisar do conhecimento [sistematizado]. Eles foram forjados no conhecimento empírico, na luta. (DOCENTE 3, 2019).

O trabalhador-estudante da ECT-DIEESE é um militante. Sua relação não é só com o mundo concreto, mas com a práxis, com a necessidade de que a teoria lhe possibilite mudar a realidade do coletivo que faz parte; o que, pelos olhos dos docentes, muitas vezes, não é visto nas grandes universidades do país.

Tem uma discrepância da turma das universidades públicas, que eu passei, tem uma discrepância do que se professa na teoria e do que se faz, propriamente, na prática. Mesmo um departamento marxista e que está engajado na luta de classes, a estrutura de organização é individualista, é meritocrática, porque no final das contas, apesar do debate teórico, querem formar o cara para o mercado, os alunos que vêm [demandam] ser formado para o mercado. Não é o tipo de perspectiva que a gente trabalha aqui. A grande diferença daqui não é a quantidade de conteúdo que se aporta. [Na ECT-DIEESE] o cara entra como um agente no processo, ele se constrói como sindicalista, ele se constrói como ser humano. Esse deveria ser o propósito das universidades públicas (DOCENTE 2, 2019).

Para o conjunto dos docentes da ECT-DIEESE que foi entrevistado, o que define o projeto político pedagógico da Escola de Ciências do Trabalho é a relação construída pelos trabalhadores-estudantes com o conhecimento sistematizado, que só faz sentido se convertida em instrumento para sua luta coletiva cotidiana. É por isto que se compreende que ali está a possibilidade, o devir de um novo conhecimento que supera a separação histórica entre teoria e prática.

O público da ECT-DIEESE é um público único, com as suas facilidades e as suas dificuldades. E é esse público que realmente possibilita a constituição de um novo campo de conhecimento, fazendo esse diálogo entre o

conhecimento que já foi socialmente produzido e as experiências como sujeitos do trabalho. Um olhar de dentro sobre o trabalho, um conhecimento do problema vivenciado (DOCENTE 5, 2019).

Assim, coube a essa pesquisa buscar compreender como é a relação entre o trabalhador-estudante e a ECT-DIEESE.

## 5.2 A ECT-DIEESE NA AVALIAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

Para os objetivos dessa pesquisa buscou-se aprofundar as percepções e as avaliações dos trabalhadores-estudantes sobre a ECT-DIEESE. Para tanto, utilizou-se a estratégia de pesquisa qualitativa de grupos focais, com vistas a viabilizar uma maior abrangência de alunos; ao mesmo tempo que, ao colocá-los em grupos, foi possível ter uma maior compreensão de como o coletivo discente compreendia sua relação com a Escola e com os professores.

Do total de trabalhadores-estudantes, optou-se por restringir a pesquisa qualitativa aos que já haviam concluído o bacharelado; pois estes já experienciaram todo o processo formativo e vivenciaram a realidade após a obtenção do diploma de ensino superior em Ciências do Trabalho. Para a escolha dos trabalhadores-estudantes, buscou-se, a partir da análise documental da ECT-DIEESE, selecionar um grupo que expressasse a diversidade dos trabalhadores-estudantes já formados.

Dois momentos distintos foram estabelecidos e dois grupos de trabalhadores-estudantes foram escolhidos, das quatro turmas que concluíram o curso superior<sup>169</sup>.

O primeiro grupo focal se realizou no ano de 2016, com discentes formados na primeira e segunda turma; e, o segundo grupo foi reunido no ano de 2019, com alunos da turma três e quatro. O primeiro grupo foi conduzido pela atual diretora da ECT-DIEESE, em conjunto com uma professora socióloga da Escola e uma pesquisadora do DIEESE, logo no início da pesquisa. O segundo grupo foi novamente conduzido pela diretora da ECT-DIEESE em conjunto com este pesquisador, em momento já avançado da pesquisa.

Para fins do grupo focal, do conjunto de 78 formandos, participaram seis egressos no primeiro grupo realizado em 2016 e 10 egressos no segundo grupo

---

<sup>169</sup> Para a realização dos grupos focais, foi aproveitado o processo de definição dos grupos formados para a pesquisa de avaliação de egressos da ECT-DIEESE.

realizado em 2019. Buscou-se uma composição de grupo que melhor representasse o perfil dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, que totalizou 16 discentes com as características descritas na Tabela 11:

Tabela 11 – Perfil dos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa qualitativa, em número absoluto e em percentual

| Características  |                              | Nº Absoluto | Em (%) |
|--|------------------------------|-------------|--------|
| Turma  | 1                            | 4           | 25%    |
|  | 2                            | 2           | 13%    |
|  | 3                            | 7           | 44%    |
|  | 4                            | 3           | 19%    |
| Sexo   | H                            | 11          | 69%    |
|  | M                            | 5           | 31%    |
| Idade  | Entre 25 e 34 anos           | 2           | 13%    |
|  | Entre 35 e 44 anos           | 6           | 38%    |
|  | Entre 45 e 54 anos           | 3           | 19%    |
|  | Acima de 55 anos             | 2           | 13%    |
| Tempo entre a Conclusão do Ensino Médio e o Ingresso na ECT-DIEESE | Até 5 anos                   | 1           | 6%     |
|  | Entre 6 e 10 anos            | 3           | 19%    |
|  | Entre 11 e 15 anos           | 2           | 13%    |
|  | Entre 16 e 20 anos           | 1           | 6%     |
|  | Entre 21 e 25 anos           | 1           | 6%     |
|  | Entre 26 e 30 anos           | 5           | 31%    |
|  | Acima de 30 anos             | 3           | 19%    |
| Nível Educacional na Entrada da ECT-DIEESE                         | Médio Completo               | 10          | 63%    |
|  | Superior Completo            | 6           | 38%    |
| Modalidade de Conclusão do Ensino Médio                            | Regular                      | 6           | 38%    |
|  | EJA/Suplência/Supletivo/ENEM | 8           | 50%    |
|  | Técnico                      | 2           | 13%    |
| Inserção Social  | Dirigente Sindical           | 9           | 56%    |
|  | Assessor Sindical            | 4           | 25%    |
|  | Trabalhador de Base          | 3           | 19%    |

Fonte: Sistema de acompanhamento e gestão unificada da ECT-DIEESE

Elaboração: Autor

O roteiro construído tinha um conjunto de questões mobilizadoras abertas, de modo que os discentes pudessem, de maneira coletiva, avaliar as contribuições do bacharelado em suas atividades, após o término do curso; verificar como percebiam o resultado do projeto pedagógico nas suas vidas; e, fazer suas avaliações em

relação às disciplinas cursadas e aos professores. A proposta de perguntas mobilizadoras tinha como objetivo possibilitar o debate entre os participantes do grupo; para que, além das respostas às questões colocadas pelos mediadores, houvesse a mobilização da memória, o surgimento de impressões e a realização de reflexão sobre a trajetória vivida. O roteiro de perguntas mobilizadoras utilizado com o primeiro grupo foi incorporado ao roteiro do segundo grupo, e foi complexado com informações obtidas nas etapas anteriores da pesquisa desta tese.

Do ponto de vista metodológico, isto significou que o processo de sistematização, categorização e análise do diálogo estabelecido no grupo refletiu uma organização posterior ao encontro e não anterior ao encontro, como ocorre nos questionários fechados; e, a experiência de pesquisa do primeiro grupo foi aproveitada na condução do segundo grupo.

Uma vez realizados os encontros, os áudios dos diálogos foram transcritos; editados de modo a se concentrar nas discussões de interesse da pesquisa; e, decupados, com o intuito de encontrar convergências e recorrências que contribuíssem para a melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem na ECT-DIEESE.

Enquanto as perguntas mobilizadoras apresentavam três grandes blocos de discussão, como foi descrito anteriormente; na sistematização e na categorização da discussão, foram encontraram 12 assuntos, objetos de reflexão dos grupos, que serão analisados a seguir.

### **5.2.1 Entrar no Bacharelado em Ciências do Trabalho da ECT-DIEESE**

As falas que se referem ao que levou os trabalhadores-estudantes à ECT-DIEESE demonstraram uma vinculação ao perfil militante do discente da Escola; ao mesmo tempo que anunciaram uma relação com o vivido, para além da necessidade instrumental de conhecimento, formação ou diploma.

A necessidade de voltar a estudar, voltar a buscar o conhecimento sistematizado é uma motivação que aparece e que, de algum modo, perpassa o conjunto dos trabalhadores-estudantes.

“Eu ia fazer uma pós-graduação, mas eu resolvi ler o Projeto Pedagógico da escola, vi as disciplinas que estavam sendo oferecidas. Aí eu falei: ‘eu vou fazer esse curso’, com o intuito de depois fazer a pós” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2016).

Mais do que uma busca acadêmica, surge a necessidade prática vinculada à vida sindical, que demanda preparação para a atividade sindical, principalmente para a negociação coletiva, que aparece como central entre as preocupações dos grupos:

O que me levou a procurar a fazer o curso foi sair do comodismo e me colocar no lugar do trabalhador. A responsabilidade de um dirigente sindical é enorme, principalmente se faz parte da negociação, a vida do trabalhador está de certa forma, na sua mão. Eu não sentia que eu estava preparado suficiente para atender o que o trabalhador necessitava. Quando eu ia para uma mesa de negociação, eu tinha o conhecimento da necessidade da minha base, mas faltava preparo para a negociação (TRABALHADOR-ESTUDANTE 3, 2016).

Essa busca por melhor preparação para representar o trabalhador no processo negocial tem várias dimensões. Não é só o conhecimento que possibilita o argumento, mas também a legitimidade dada pela ciência. Neste sentido não é só saber, mas saber produzir um conhecimento legitimado e que possa ser confrontado com outras verdades construídas.

Quando eu vim pra cá, eu não estava a fim do certificado. Já tinha feito Administração e duas especializações, na década de 80. Não ia resolver o meu problema. (...) Eu vim com o interesse de buscar conhecimento. (...) Em 2012, quando vim pra cá, eu queria dar sentido metodológico para os argumentos da [discussão] sobre Deficiência e Trabalho. Já tinha feito alguns escritos sobre isso, tinha participado de audiências públicas. Em Brasília, nós atirávamos para todos os lados, mas faltava um sentido metodológico. Temos que justificar sempre porque estamos usando este ou aquele argumento. E foi isso, que vim buscar (TRABALHADOR-ESTUDANTE 2, 2016).

Por outro lado, nesta busca por melhor representar o trabalhador, há uma motivação para além do próprio conhecimento, que está vinculada ao projeto político-pedagógico e leva alguns, que ambicionavam avançar nos estudos, a se questionarem sobre o próprio percurso escolar.

A minha primeira formação foi em Direito, depois fiz pós-graduação em Direito Processual e Material do Trabalho. O Direito ensina muitas coisas (...), e a gente acaba criando uma série de conflitos. Porém, ele não ensina o direito da pessoa que está numa situação inferior à minha, seja na condição social, na condição financeira ou coletiva mesmo. Eu procurava um curso para que eu pudesse aprender o que eu não aprendi na faculdade: lidar com o ser humano (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).



Esse aprender a lidar com o ser humano se mistura com a própria história do trabalhador-estudante, com seu espaço de trabalho, seus companheiros, suas realidades concretas, que estão marcadas na memória e que precisam encontrar sistematização e reflexão.

Eu vim porque tem um assunto que me interessa muito: a memória do trabalho, essa memória de ter vivido, de ter feito um percurso, de um dia-a-dia muito alienante. Essa alienação me fazia muito mal. Como que você vai romper a barreira da alienação de uma pessoa que acredita, que só porque ela trabalha na sala do juiz, ou na sala de audiência, ela é mais importante do que aquela pessoa que está atendendo o balcão? (...) Minha busca era para resgatar essa memória do trabalho, pois o estudo desta memória é importante para entender o caminho que nós vamos ter daqui pra frente (TRABALHADOR-ESTUDANTE 5, 2016).

### **5.2.2 As dificuldades do trabalhador-estudante e como a ECT-DIEESE lida com elas**

As discussões sobre a experiência na ECT-DIEESE, nos grupos focais, trouxeram à tona as dificuldades ao se voltar ao ambiente escolar. Uma das mais relatadas foi o tempo disponível para os estudos de quem trabalha e as distâncias entre a casa, o trabalho e a escola.

“Eu moro em Jundiaí, acordo de madrugada vou pra porta de fábrica, entrego o boletim, faço assembleia, ficar indo todo dia para São Paulo era difícil para mim” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

Há um esforço para concretizar o ato de ir à Escola, em uma cidade grande como São Paulo; estar presente já significa um ato de engajamento para aqueles que passam o dia no trabalho e pendurados nos corrimãos dos ônibus lotados.

“E é muito difícil chegar aqui para algumas pessoas. [Uma das dirigentes que estudou aqui] trabalhava o dia inteiro pegava dois ônibus para vim para cá. Dormia 2 horas e meia, por noite” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 2, 2016).

A não presença é algo sentida por aquele que se ausenta e pelos seus colegas; que, ao viver a mesma realidade, têm a percepção da dificuldade ao mesmo tempo em que reivindicam a necessidade do estar junto.

“Por conta da demanda das atividades sindicais, das viagens, alguns colegas falavam que sentiam falta de poder participar mais, interagir mais com a gente em sala de aula” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

O tempo fora do ambiente escolar foi outra adversidade, a ser superada.

“Para mim no começo foi difícil, eu estava há uns 10, 15 anos sem estudar, tive muita ajuda dos professores, dos demais colegas” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2016).

As falas demonstraram uma contradição entre a dificuldade de voltar à escola e o prazer de se reencontrar com o conhecimento, os livros e o círculo de relações, que se formam no espaço da ECT-DIEESE.

Para mim foi um reencontro com os livros, (...) eu estava há vinte anos sem estudar, tinha me formado na UNESP, em Bauru. (...) E, cheguei aqui, tinha novamente a turma, a escola, os professores, isso fez com que eu fosse ficando um pouco mais e um pouco mais (...) (TRABALHADOR-ESTUDANTE 13, 2019).

Existe, também, aquela paixão por você voltar a estudar, por você voltar a ler, por você conhecer alternativas (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

As falas expressaram, também, a busca por ampliar os horizontes, sair de uma realidade limitada e circunscrita pelo cotidiano.

Quando você fica muito tempo sem estudar, precisa de uma reciclagem, porque você fica muito na sua categoria, onde você trabalha, você começa a olhar muito para o umbigo, o seu mundo passa a ser só aquilo e isso é muito ruim (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

Por fim, as falas revelaram a consciência de que ao chegar na educação superior haveria o confronto com a formação escolar precária, resultado da história escolar fragmentada, da estrutura disponível e tantos outros problemas. Algo sobre o que, quando se pensa uma Escola para trabalhadores-estudantes, é preciso refletir.

“Eu vim de uma tradição educacional bem ruim, tanto por ter largado o estudo muito antes, como por ter retomado em condições absurdas” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2016).

Ao mesmo tempo em que os discentes verbalizaram suas dificuldades, propiciaram um relato significativo de como a ECT-DIEESE lidou com essas adversidades; e, principalmente, de como se sentiram de volta aos bancos da Escola, mas agora em um espaço pensado para o trabalhador-estudante.

Eu voltei a ter prazer de ler, de ter o prazer de buscar nos livros as orientações, dar um tratamento filosófico aos problemas. Apropriei muito conhecimento (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

Aqui a gente se sentiu um estudante, fez a gente voltar com aquela gana de aprender, que o jovem tem e que nos roubaram no meio do caminho, talvez pelo cansaço, pelo tanto de atribuição e responsabilidades que temos. Aqui conseguiram concertar essas pessoas, conseguiram resgatar isso de cada um de nós. Eu achei isso muito legal, bem positivo. Fiquei feliz (TRABALHADOR-ESTUDANTE, 2019).

O voltar à escola e ter recuperado a vontade de aprender está relacionado ao ambiente de aprendizagem, proporcionado pela ECT-DIEESE, e ao acolhimento dado a um estudante na condição de trabalhador.

Quando eu cheguei aqui, eu senti acolhimento. Aqui... 'Nossa, eu posso falar de coisas que estão na minha vida'. E a política, ela está no centro da minha vida, porque tudo é política (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

O professor deixava a gente à vontade, dava abertura para a gente criar, falar, o ambiente era gostoso. A gente sentia uma aula leve (TRABALHADOR-ESTUDANTE 15, 2019).

Lidar com as dificuldades do trabalhador-estudante significa aceitar os contratempos inerentes a quem precisa vender, ao máximo, seu tempo de vida para poder sobreviver; algo que aparece na falta de tempo disponível para a Escola. O desafio está em compreender que esse processo passa, necessariamente, por uma disposição da Escola em alongar prazos, criar compensações às ausências e perceber que o cansaço diário chega a limites que precisam ser respeitados.

Outra coisa que eu valorizo muito na escola, é porque o fato da gente faltar não significava que a gente era irresponsável, que estava zoando, estava no boteco. Eu sentia certo alívio quando vinha aqui [na Escola] eu não era cobrada de uma maneira tosca (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

O Professor, numa sexta-feira, em uma semana cansativa, quando chegava no final de mês deixava a gente encerrar 21h30. Mas ele ia embora 22/23 horas (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2019).

Por coisas difíceis da vida, por alguns reveses, eu não consegui terminar a meu TCC dentro do prazo, e souberam compreender muito bem (TRABALHADOR-ESTUDANTE, 2019).

Aceitar a realidade do trabalhador-estudante é compreendê-lo em sua totalidade, não só como sujeito produtor de conhecimento, mas como produtor da vida, o que ultrapassa muito as paredes de uma sala de aula; ou seja, lidar com tudo que isto significa e ter claro que essa é uma escolha do coletivo da escola: professores, direção, administrativo e alunos.

Aqui, cada um é diferente do outro, cada um com uma personalidade diferente, cada um com um conhecimento político diferente, porém [a gente sente] o aconchego dos professores. Aqui dentro eu passei a pior fase da minha vida, o acontecimento mais difícil da minha vida: eu perdi um filho. Eu me lembro como se fosse hoje da ajuda dos professores, dos amigos.

Quando eu falei: 'Parei, eu não consigo mais, eu acho que não dá mais para mim' todos eles chegavam, sentavam comigo e falavam: 'Você não vai desistir, a gente vai te ajudar'. E me ajudaram muito, tinha dias que eu não conseguia pensar, mas todo mundo me ajudou. Matérias que eu não conseguia copiar, todos me deram, depois, as companheiras fizeram aulas em salas separadas para mim para eu tentar não perder a motivação (TRABALHADOR-ESTUDANTE 15, 2019).

Essa construção do coletivo não é um processo que se limita à ideia de produção coletiva do conhecimento, separada da construção coletiva da vida, mas sim o processo de estar junto, lidar com as diferenças, criar consensos e garantir respeito ao outro e ao espaço coletivo em construção.

A gente vivia ali na sala de aula, no convívio, tínhamos a preocupação dos pares, a gente sempre incentivava os colegas para que eles não desistissem. (...) Do ponto de vista geral, isso foi muito positivo, porque praticamente a turma toda conseguiu se formar. Para a gente não foi competição, mas sim aquele compromisso, aquela preocupação de um com o outro (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

O que foi mais importante para mim na escola, foi a convivência, a parte humana, a parte afetiva. Eu trabalho há 25 anos no movimento sindical e eu nunca tinha enxergado os dirigentes tão de perto. (...) Teve uma coisa muito interessante, recebi um respeito que eu não esperava [por conta da minha opção sexual]. Por algum motivo, eu me senti muito respeitado e isso foi surpreendente para mim (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

A constituição do coletivo por sujeitos políticos, como é o caso de lideranças sindicais, em suas diferentes concepções, é um desafio da ECT-DIEESE, que muitos duvidavam que fosse possível:

Essa dinâmica de sempre ter diálogo, desse negócio de ficar juntando Força Sindical, CUT, eu pensava: 'Isso de juntar intersindicais vai dar um problema lascado'. Mas, a nossa sala nunca teve problemas, nesse sentido. Acho que o diálogo foi um aprendizado de fato coletivo (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Logo de início, eu pensei que ia haver vários entraves, exatamente por sermos de centrais diferentes, às vezes a gente vai encontrar pessoas que não gosta daquela linha, do que o sindicato leva (TRABALHADOR-ESTUDANTE, 11, 2019).

O que, à princípio, aparecia como um empecilho, tornou-se uma virtude, que proporcionou um exercício de unidade da classe trabalhadora, que reconhecia no outro o direito à divergência e ao pensar diferente.

Nos três anos que passei aqui, voltei a respeitar as divergências. Quando você se isola, fica no lugar onde só existe uma corrente, você começa a ficar intolerante, você não respeita outras Centrais, coirmãs, os pensamentos diferentes. Você deixa de debater o pensamento e passa a debater as pessoas. (...) Aqui eu reencontrei com militantes de outras Centrais Sindicais, com outras pessoas que pensavam diferente da corrente que eu milito. Então, isso, para mim, foi uma aula de tolerância. Tive que aprender, reaprender a lidar com isso (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

Eu me abri para o novo, e o novo eram vocês, que não eram da minha turminha, eram das outras Centrais, eram outros pensamentos, era a gente que vinha da iniciativa privada, com uma visão completamente distinta do que a gente entende do que é o mundo, aí eu me pus no papel de ser uma pessoa que ia acolher aquele universo, com toda a sua diversidade (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

Aprender a respeitar o pensamento divergente é se abrir ao novo, criar possibilidades de conhecer experiências diversas e, coletivamente, transformar a vivência de um na história de todos.

Conheci companheiros e companheiras com uma visão totalmente diferente da minha, eu até ficava meio quieto para poder absorver tudo que eles falavam. (...) Esse convívio com o diferente, ajudou muito no dia a dia. É importante os diferentes terem contato, porque o que um tem de experiência vai agregar muito no outro (TRABALHADOR-ESTUDANTE 14, 2019).

A Escola conseguiu juntar pessoas com pensamentos diferentes, ideias diferentes, uma diversificação muito grande de pensamentos. Conseguiu juntar e fazer com que todos entendessem a maneira de pensar um do outro, do movimento sindical, do tipo de trabalho de cada um. (...) Essa mistura nesse caldeirão que o DIEESE fez aqui, deu um resultado muito positivo. Todos saíram acrescidos de muitas informações e muito conhecimento (TRABALHADOR-ESTUDANTE 15, 2019).

Ao mesmo tempo, é a oportunidade de conhecer outras realidades sindicais, outras formas de organização dos trabalhadores, em contextos muito diferentes do que cada um tem em seu cotidiano.

Aqui vi outras realidades. Meu amigo me convidou pra ir numa empresa e eu vi uma cidade. Para quem [trabalha em uma empresa de] mais ou menos, uns 600 funcionários e você vai em uma que tem mais de 10.000 funcionários, é outra realidade (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2016).

Essa experimentação do convívio, da troca de experiências, do embate entre ideias e posições políticas divergentes, do confronto entre teoria e prática, é a base para o que a ECT-DIEESE denominou de construção coletiva do conhecimento; e, isso, no relato dos trabalhadores-estudantes, se expressa na prática cotidiana da Escola.

A maneira de dar aula aqui é diferente de todos os lugares. Aqui, a gente veio construir uma escola juntos. Aqui cada um tirou de si o que tinha de aprendizado, trocou conhecimento. Isso que a gente teve aqui foi construção do conhecimento (TRABALHADOR-ESTUDANTE, 15, 2019).

Há meios e meios, há formas e formas de fazer o processo educacional (...) ele pode começar com alunos ouvindo e com professores falando, mas ele não vai terminar assim. E o legal é que o nosso processo não terminou assim, nem começou assim porque a gente se apropriou do processo com todas as dificuldades (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

Ao propiciar a fala divergente, descristaliza-se uma ideia ou uma posição; e, ao exercitar o pensamento crítico, as contradições são superadas na ação dialógica.

Teve um colega que pensava muito diferente (...) e ele falou assim: 'Não, eu também quero ouvir o ponto de vista de vocês, mas eu também quero que vocês escutem o meu ponto de vista'. E aí, restava a gente respeitar, mas eu acho que foi um aprendizado. Eu entendi quando a gente começou aqui, que a gente não ia só aprender, a gente ia compartilhar. E, esse compartilhamento foi até o final. Aqui tem aquele velho ditado: 'para você conhecer, você tem que entender o ponto de vista do colega do lado' (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

Assim, a concepção, anunciada nos documentos da ECT-DIEESE, se verifica na prática da sala de aula, conforme os relatos demonstram.

Eu senti uma grande diferença em relação ao que foi na minha outra graduação. A importância de participar dos debates, de estar junto, de construir coletivamente o conhecimento. Meu hábito era: 'vou ler o texto, me viro para ler o texto e depois eu faço a prova', mas aqui não era assim, tinha que participar, construir, debater, ir lá na frente apresentar. Era uma dinâmica completamente diferente (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Para a construção coletiva, não basta falar, é necessário compartilhar da produção com o outro; etapa por etapa, vai se produzindo coletivamente um novo conhecimento.

O desenvolvimento do TCC, para mim que já tinha feito outra graduação, foi completamente diferente do que eu estava acostumada. Quando a gente está falando desse processo de construção coletiva, essa dinâmica passa por exemplo, por um ler o trabalho do outro. Eu nunca tive nada disso, eu não queria saber o que os meus colegas estavam falando. Eles apresentavam seus trabalhos e a gente não pegava o trabalho do colega para ler, para gente dar a nossa opinião. Aqui a gente tem que ajudar ele. Isso ajudou bastante. Eu gostei tanto disso, que eu entreguei o meu TCC para um monte de gente ler e teve um monte de gente que pediu pra eu ler os trabalhos, e a gente foi fazendo trocas. Essa dinâmica ajudou bastante no desenvolvimento, além de ser um incentivo para você conseguir terminar. Até na hora da apresentação a gente compartilhava as fotos. Foi bacana esse processo (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

Toda esta discussão, de como lidar com as dificuldades dos trabalhadores-estudantes, de alguma forma, trouxe à tona as práticas pedagógicas da ECT-DIEESE e a referência a diferentes aspectos da proposta pedagógica. A ideia de que o processo de aprendizado é coletivo e o sucesso do grupo é responsabilidade de todos (professores e alunos), foi algo ressaltado.

É um curso diferenciado, no dia a dia, os professores colocavam os alunos em grupo, onde mesmo com dificuldade um ajudava o outro. (...) É tão gratificante chegar no final e falar: 'Você conseguiu, você fez', com ajuda dos professores e dos amigos. Chegar e aprender tudo que estava sendo proposto no curso é gratificante (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2016).

A prática dialógica foi colocada como algo central para o processo de aprendizado pelos trabalhadores-estudantes.

O primeiro impacto do curso foi com as discussões. A gente começou a debater o que a gente via, a nossa visão. Muitos criticavam [outros

apoiavam], aí a gente foi se aprofundando [no assunto] e percebendo (...) ali já uma realidade pra gente bem crua do que seriam os debates em sala de aula (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

A prática de colocar os discentes como produtores de conhecimento foi buscada de várias formas e métodos pelos professores e chama a atenção as vivências que foram trazidas pelos trabalhadores-estudantes nos encontros.

Teve aula que o professor colocou uma experiência, uma coisa tão simples para gente que já é adulto: lavar louça. Eu achei maravilhoso, entender questão da organização. No final eu entendi o que o professor falava que [a ciência] é uma engrenagem que pouco a pouco vai se encaixando (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2016).

Eu nunca esqueço da iguana, do brinquedo de montar. Foi com a construção empírica dessas coisas que a gente aprendeu a construção do objeto, a coordenação e organização do projeto e, também, de pensamentos. Nessas aulas, enriqueceu muito o conhecimento que eu já tinha por meio daquelas construções empíricas das coisas. Então, não é só pensar como o professor fala, é fazer a teoria, é pesquisar, é tentar fazer experiência do que você está pesquisando, é ir a fundo naquilo que você está aprendendo na teoria (TRABALHADOR-ESTUDANTE 15, 2019).

No que se refere a buscar a vivência do trabalhador-estudante para a melhor compreensão de conteúdos e para a produção do conhecimento, a pesquisa foi uma prática muito lembrada:

Foi interessante quando entrou na história do Movimento Sindical Brasileiro e o professor fez a opção de pegar algumas organizações e colocou a responsabilidade da gente pesquisar e trazer os elementos, de ir atrás das coisas, de ir lá e pesquisar (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Uma aula de impacto foi quando pegamos aqueles processos antigos de julgamento de trabalhadores e começamos a comparar. Se hoje está ruim, para aquele pessoal que estava lá, que não tinha o Ministério do Trabalho, não tinha julgamento naquela época, aquilo sim era terrível (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

Eu descobri na escola um ambiente para eu desenvolver uma pesquisa, que queria desenvolver, que vai interferir digamos assim. Acho que isso é o que justifica o curso, a grande justificativa do curso (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

Outra atividade comentada pelos trabalhadores-estudantes foi a experimentação da docência:

Quando ela começou a colocar a gente participando efetivamente: Nós dando aula. Então, a gente ficou olhando um para a cara do outro: Como que vai funcionar isso? Como que eu vou dar aula para os meus próprios colegas? (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

A professora ensinou a gente a realmente dar aula. Colocou a gente para montar trabalho e para fazer uma exposição para os outros (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

Uma das falas chamou atenção sobre como processos avaliativos influenciam não só o processo de aprendizado, mas principalmente a motivação dos

trabalhadores-estudantes, que têm, como uma de suas características, a história escolar fragmentada por interrupções diversas.

Um dia eu estava aqui, no Pão de Queijo, 60 dias, 50 dias depois que começou as aulas tomando um café. O professor A chega pra tomar um café, também:

- E aí Jô, o quê que está achando do curso?

Aí eu falei:

- Olha, eu vou te falar uma coisa e quero que você memorize, que daqui a três anos, a gente possa voltar a conversar sobre isso. Estou ciente e seguro que eu estou no lugar certo.

- Mas por que você falou isso?

- Falei porque o Professor B tem aquela dinâmica de pedir no início de cada semestre um trabalho. Ele pedia: 'Escreva a sua expectativa e suas experiências no trabalho'. Passava alguns meses, a gente refazia [o texto] e fazia o comparativo. Eu peguei o que eu tinha produzido na primeira vez davam três linhas, depois de certo período veio à mesma questão e de duas linhas pulou para quase uma página. Ali me mostrou tudo.

- Eu estava quase desistindo do curso, mas na hora que eu vi o feedback que ele deu sobre os dois trabalhos, no início e depois, eu vi o salto de qualidade. Ali, me empolguei (Trabalhador-estudante 4, 2016).

Outro aspecto da proposta pedagógica, que apareceu nas falas dos trabalhadores-estudantes, refere-se à interdisciplinaridade percebida na articulação entre as diferentes aulas.

A grade trouxe uma aula falando com a outra. A gente percebia em sala de aula que um professor que estava sempre conversando com outra aula, com a aula de ontem. Semanalmente a gente percebia que os conceitos se falavam e a gente gostava (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

Como previsto, a interdisciplinaridade deveria se expressar na produção discente, principalmente no trabalho de conclusão de curso.

Aí quando eu consegui, finalmente, sair daquele enrosco e pegar a questão do '1º de Maio' é que fui entender que a memória estava lá o todo tempo. Foi fazendo o TCC, que eu percebi como o curso é interdisciplinar, pois não posso dizer que foi essa ou aquela matéria a mais importante ou menos importante [para o TCC]. Por quê? Porque todas elas, em absolutamente tudo tinham a ver com a memória com a minha pesquisa (TRABALHADOR-ESTUDANTE 5, 2016).

Temáticas específicas também foram relatadas como exemplo de algo que foi discutido em uma disciplina que conversava com a outra.

Eu finalizo falando da história da questão racial, porque em outro lugar não vai ter esse conhecimento. A importância de trabalhar esse tema é porque a gente sabe que ele não será trabalhado em outros espaços. Quando a professora apresentou aqui o módulo, que a gente veio quatro, cinco sábados e conversava no próprio curso mesmo. O outro professor deu isso também e tratou de uma maneira linda (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).



E foi na discussão sobre a relação entre as disciplinas, que a ideia de currículo aberto, debatida desde a primeira proposta da ECT-DIEESE e suprimida do documento final para se adequar às exigências legais, apareceu como algo subjacente à organização disciplinar.

Assim, de forma geral, todos os professores conseguiram contemplar em sala de aula as expectativas que a gente trazia. E, quando eles não colocavam, nós íamos lá e falávamos: 'não, a gente quer ver mais sobre esse tema'. Se não tivesse, eles inseriam para que a gente tivesse ali aquele conceito de uma forma muito aplicada (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

### 5.2.3 As disciplinas e os professores

Quando os grupos iniciaram a discussão sobre as disciplinas, propriamente ditas, algumas se sobressaíram em relação às outras, o que apontava alguns aspectos importantes para reflexão.

As diversas disciplinas vinculadas às artes apareceram com muita intensidade no debate entre os trabalhadores-estudantes; em que pese o estranhamento inicial, esta esfera da vida é algo que fazia muita falta para os discentes.

A disciplina de Artes, no primeiro semestre, foi a mais impactante: Como que Artes entra nesse processo de [estudar] o Movimento Sindical, de estrutura de trabalho e tudo mais? Então, foi uma novidade (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

O que me impactou mesmo foi a aula de Artes. Eu tive um susto. Por quê? Porque é algo diferente, eu nunca tive aula de arte com esse enfoque, com essa análise. Isso me ajudou a ter um olhar crítico, além de ter ajuda para montar vídeo, cortar vídeo, montar as coisas certas (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

É interessante observar como a apropriação de uma nova linguagem para a leitura e a compreensão do mundo ocorre lentamente, até que aparece para o trabalhador-estudante como algo essencial à sua formação.

O que pegou fundo foi a aula de Arte. Na primeira aula ele pediu para nós fazermos uma fotografia: 'Olha, vocês fazem uma fotografia e trazem aqui pra nós analisarmos na próxima aula'. Eu fui lá e fiz uma foto contra as injustiças sociais. (...) A foto ficou boa. Quando fomos analisar a foto em aula, ele disse: 'Cadê o enquadramento? Você pegou aqui, pegue o sofá inteiro, pegue o enquadramento'. Que enquadramento, eu estou te mostrando o cara lá, lascado, eu estou olhando a questão social e você diz que está todo errado. Eu falei: 'Era isso? Ah, eu vim na aula errada, isso não serve pra nada, quem quer saber disso. Eu olho a injustiça, eu quero ver como ajudar, eu quero brigar contra isso. Então, foi a primeira porrada que eu tomei. Porém, a pessoa que eu mais discuti e mais me apropriei do

conhecimento foi o professor de Artes. Ele provou que a arte está presente, muito no mundo de agora, e nós temos que aprender a ganhar muito com isso (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

De certo modo, isto pode ser compreendido pelo não acesso aos bens culturais da sociedade para uma determinada classe; acesso que precisa ser incorporado como uma etapa na construção de uma nova educação para os trabalhadores.

Uma aula que eu não esqueço, que foi logo no início do curso, quando fomos na biblioteca, bem no sábado pela manhã. Aquilo me assustou, mas foi gratificante demais (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2016).

Eu gostei muito das visitas que a gente fez. Eu nunca tinha ido, nem entrado na Pinacoteca, na [biblioteca] Mário de Andrade, no Museu Afro-brasileiro (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

A necessidade de acesso aos bens culturais é compreendida, a partir do contato dos discentes com a arte; surge então a percepção de que essa linguagem e esse conhecimento foram historicamente negados.

A ida a Pinacoteca, aos Museus [foi importante]. A gente tem que se apropriar disto, porque quem do lado [dos patrões], os caras ainda adolescentes foram para a Europa, foram pro Louvre! E a gente tem que ter isso como bagagem (TRABALHADOR-ESTUDANTE 14, 2019).

A arte, não só aparece na fala dos trabalhadores-estudantes como a apropriação de uma nova linguagem, como previsto no PPC; mas, também, como a ponte de acesso do conhecimento sistematizado para o universo vivido deste trabalhador, de suas lutas e valores.

O fantástico foi a aula que conseguiu colocar artes, história e o conteúdo social. Quando ele deu a peça *Tempestade* para analisar, depois colocou o filme 'Amistad' que abordava a questão racial, a questão econômica me despertou (TRABALHADOR-ESTUDANTE 7, 2019).

Esse processo não foi simples, mas marcou os trabalhadores-estudantes; possibilitou, a partir das sensações e da reflexão sobre o porquê da arte ser ao mesmo tempo estranha e fundamental, a superação da negação de sua humanidade que se dá por meio da restrição aos bens culturais.

Uma aula que me marcou muito começou com uma música. Segunda-feira ele colocou uma música para tocar e, depois de quatro minutos, começou a aula. Isso é uma coisa que marcou a minha vida (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2019).

Outra disciplina muito discutida nos grupos focais foi "história" que, no currículo, aparece como um dos campos centrais de conhecimento das Ciências do

Trabalho. Nesse caso, ressalta-se a necessidade de conhecer sua própria história como elemento mobilizador.

Aqui aprendi a história do movimento sindical, embora eu estivesse dentro do movimento sindical, eu não tinha todo o histórico do passado, das lutas, dos mártires que foram criados. A história contada dentro da Escola DIEESE é diferente do que a gente viu no livro. Aqui a gente tinha o que aconteceu no movimento sindical, o que era o fato real, do que aconteceu com o movimento sindical (TRABALHADOR-ESTUDANTE 15, 2019).

Eu aprendi que eu não sabia uma série de coisas, principalmente sobre a história do Brasil, sobre o mundo do trabalho, sobre o mundo sindical. A história do Brasil eu desconhecia completamente. Então, para mim foi um aprendizado. Eu não revi coisas, muitas coisas eu aprendi aqui (TRABALHADOR-ESTUDANTE 1, 2016).

Além disso, a compreensão de que a história carrega consigo, além dos fatos, a formação das narrativas foi algo destacado como positivo.

Eu gostei muito das aulas de História, O que me chamou a atenção foi a metodologia: 'Qual é a posição do autor?' A partir disso, a gente ia construindo e pondo os argumentos. Gostei tanto que eu utilizo agora (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Economia foi uma disciplina que apareceu a partir das dificuldades dos trabalhadores-estudantes em compreendê-la; o pior desempenho deles aconteceu em disciplinas da área econômica. Na análise dos históricos, cerca de 60% obteve avaliação regular ou insuficiente.

Nas falas, essa dificuldade se expressou de várias maneiras; mas houve uma declaração da importância das disciplinas vinculadas à Economia para a compreensão do mundo que os cerca.

A disciplina do curso que eu mais me identifiquei, o que me trouxe mais conhecimento foi Economia (TRABALHADOR-ESTUDANTE 4, 2016).

Eu gosto muito de Economia. Embora eu tenha lá as minhas dificuldades, é um curso que eu até gostaria de fazer na vida (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

Então, a aula de Economia era a que a gente tinha bastante expectativa (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

No debate do grupo, as razões do desempenho regular não foram conclusivas, mas destacou-se a dificuldade dos trabalhadores-estudantes na relação com o conteúdo técnico e conceitual:

Economia é um troço chato. Eu já tive Economia, no curso de Administração e aqui a aula foi até tranquila (TRABALHADOR-ESTUDANTE 7, 2019).

Do ponto de vista técnico, eu não vi absolutamente nada que desabonasse a disciplina. Como eu já tinha feito essa disciplina eu não vi grandes diferenças (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

Tinha muito termo técnico, a gente não conseguia assimilar a aprendizagem (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

Porém, apesar da dificuldade nessa área específica, a avaliação em relação ao conjunto dos professores apareceu de modo muito positiva.

De forma geral, todos os professores deixaram a essência do que eles queriam passar para gente. Todos os professores foram concisos, foram extremamente eficientes, exatamente pelo gabarito do DIEESE que eles trouxeram para as salas de aula (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

A associação da ECT ao DIEESE é algo coletivamente destacado.

Escola do DIEESE, esse nome tem um peso que não dá pra medir. (...) O nome DIEESE traz um peso, uma credibilidade fora do comum. Respeito, eu acho que é essa a palavra fundamental (TRABALHADOR-ESTUDANTE 1, 2016).

Foi, também, lembrada a experiência dos professores na vida cotidiana sindical, o que pode ser resumido pela passagem contada por um trabalhador-estudante:

A professora 'C', às vezes como eu, chegava às 06h30min PM e eu tinha o privilégio de ir tomar um café com ela. Ela às vezes falava das mesas de negociação coletiva que ela tinha acabado de sair. Eu aprendi muito com isso. Ela dava essa canja. Depois na aula, essa oportunidade a gente debatia e aprendíamos um com os outros (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2019).

Nessa reflexão coletiva foi importante a avaliação dos professores da ECT-DIEESE em comparação aos docentes de outras instituições de ensino superior.

Em relação a outra graduação, eu senti muitas diferenças. Os métodos de ensino e a dedicação dos Professores. Eles me ajudaram bastante e não foi aquele negócio pesado, chato. Eu sinto falta porque na vida foram poucos momentos assim (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Houve, também, uma identificação com o método de ensino compartilhado entre o corpo docente, o que para os trabalhadores-estudantes é sentido como postura do professor em relação ao aluno.

Eu já vivi muitas experiências [escolares]. Tem uma coisa que se chama postura e isso não é dado com diploma, mestrado ou doutorado. O que mais me chama atenção aqui, nos professores, é a postura de todos. É uma aprendizagem de vida. Aquela coisa que você olha e fala: 'Eu não vejo esse cara fazendo outra coisa'. Podem até ser bons em outras coisas, mas dando aula a postura é algo impressionante. A postura tem a ver com o respeito, com o ouvir o outro. O respeito que tem para ouvir você falar. É uma coisa de educador, uma coisa Freiriana que faz você crescer junto em sala de aula. Isso não é qualquer coisa, é algo que vem de uma história de respeito pela educação e pelo trabalhador (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

#### **5.2.4 As atividades práticas de pesquisa (APP) e os trabalhos de conclusão de curso (TCC)**

Na proposta pedagógica, o processo de produção do TCC se dá por meio das APP's, o que ajuda o trabalhador-estudante a definir seu problema de pesquisa e a relacioná-lo ao conhecimento apreendido nas disciplinas e aos métodos de análise, pesquisa e ação.

Até o fim desta pesquisa, 78 trabalhos de conclusão de curso tinham sido apresentados, dos quais 77 estavam disponíveis. Temas vinculados ao sindicalismo (17 tcc's) e sobre as questões de saúde do trabalhador (14 tcc's) apareceram com maior frequência; seguidos por reflexões sobre a precarização do trabalho (sete tcc's), sobre as formas de gestão do trabalhador nas empresas (cinco tcc's) e sobre o perfil dos trabalhadores (quatro tcc's).

Pesquisas e reflexões relacionadas a questões identitárias também, apareceram entre as preocupações dos trabalhadores: foram cinco tcc's relacionados a questões de gênero; quatro sobre questões raciais; quatro sobre juventude; dois sobre trabalhadores deficientes; e, um sobre opção sexual.

As questões nacionais também estiveram entre as preocupações dos trabalhadores-estudantes, com quatro tcc's sobre os movimentos sociais; três sobre previdência social; dois sobre educação profissional; dois sobre a instituição escolar; um sobre meio ambiente; um sobre desenvolvimento econômico; e, um sobre a comunicação dos sindicatos.

Tabela 12 - Temas abordados pelos trabalhadores-estudantes nos trabalhos de conclusão de curso na ECT-DIEESE entre 2015 e 2019

| Temas dos TCC's          | Nº Absoluto |
|--------------------------|-------------|
| Sindicalismo             | 17          |
| Saúde do trabalhador     | 14          |
| Precarização do trabalho | 7           |
| Gestão do trabalho       | 5           |
| Gênero                   | 5           |
| Juventude                | 4           |
| Movimento social         | 4           |
| Perfil do trabalhador    | 4           |
| Racismo                  | 4           |
| Previdência Social       | 3           |
| Educação profissional    | 2           |
| Escola                   | 2           |
| Deficiente               | 2           |
| Comunicação              | 1           |
| Deenvolvimento econômico | 1           |
| Meio ambiente            | 1           |
| Opção sexual             | 1           |

Fonte: Sistema de informação da ECT-DIEESE  
Elaboração: Autor

Conforme consta na Tabela 12, os temas desenvolvidos, em sua totalidade, estão diretamente relacionados com as questões do trabalho e refletem problemas da realidade dos trabalhadores-estudantes<sup>170</sup>.

Nos grupos focais, quando perguntados sobre os TCC's e o processo de produção nas APP's, os trabalhadores-estudantes reafirmaram que todo o processo de produção esteve vinculado a uma luta, a uma necessidade de refletir sobre a realidade para transformá-la.

Eu tenho a impressão que se alguém vier para o curso sem querer fazer uma interferência social, pode ficar chateado pode se desestimular no curso (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

A orientação da tese me ajudou a levantar e descobrir fontes para mostrar para o patrão, para o Juiz e para a sociedade que os discursos [sobre o trabalhador deficiente] não se sustentavam. A cada momento [da pesquisa] os pontos ficavam mais claros e davam sentido para a gente pensar em uma luta pela derrubada de preconceitos [contra o trabalhador deficiente] (TRABALHADOR-ESTUDANTE 2, 2016).

<sup>170</sup> Para ver com detalhes o título de cada TCC vide anexo E.

A comparação com outros processos de TCC's comuns, em diversos cursos superiores, apareceu na discussão do grupo:

Nas outras graduações a gente vai ter algumas aulas de métodos bem mais para frente. Na Escola [com a APP] tem muito esse caráter de ir treinando o olhar, ir construindo o objeto. A construção da APP em relação a como foi feito o processo de escrita do TCC e seu desenvolvimento foi interessante e me ajudou. No fim eu peguei o meu TCC como base para montar o pré-projeto para prestar o mestrado na UNIFESP e passei sendo muito bem elogiado (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

A percepção de como nas reflexões que ocorreram ao longo das APP's, o problema é construído e ganha complexidade foi algo valorizado:

Eu peguei um problema que a gente tinha, eu sabia que era um problema grande, mas não sabia o tamanho desse problema. Quando fui tratar da saúde dos trabalhadores no setor de teleatendimento, imaginei que ia ter problemas de saúde, que eu ia falar que adocece e acabou. Só que eu descobri que eu nem sabia o que era doença. Como eu podia estar numa mesa de negociação, debatendo com os empresários a saúde do trabalhador se eu não sabia o que era doença. Aí, a partir de pesquisas, da ajuda de vocês que percebi o desafio (TRABALHADOR-ESTUDANTE 3, 2019).

De alguma forma, tanto a definição das perguntas que iniciaram o processo de reflexão, como o desenvolvimento da pesquisa e da elaboração do TCC, são percebidos, pelo trabalhador-estudante, como parte de sua formação para além da ECT-DIEESE; o que, de algum modo, aparece quando se referem ao pós ECT-DIEESE.

### **5.2.5 Depois da conclusão do Bacharelado em Ciências do Trabalho**

O último bloco temático dos grupos focais procurou compreender o que mudou para os trabalhadores-estudantes com a conclusão do curso. Em resumo, buscou-se saber como o processo de ensino-aprendizado na ECT-DIEESE influenciou sua vida profissional, pessoal e sua compreensão do mundo.

Dentre as diferentes avaliações, foi destacada a mudança em seu papel como dirigente sindical, na relação com a base e, principalmente, em sua tarefa de enfrentamento do setor patronal.

Na minha vida particular, o curso me ajudou muito. No meu trabalho como dirigente sindical, facilitou muito na mesa de negociação, no dia a dia na área fabril com trabalhador. Eu sempre fui uma pessoa educada, mas mudou até a abordagem com o trabalhador (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2019).

Essa percepção apareceu na fala sobre si e, também, na avaliação sobre seus colegas sindicais que atuam no mesmo sindicato.

O rapaz que era o coordenador da ação sindical na região [depois da ECT-DIEESE] ele está mais antenado. Está executando todas as ações do dirigente sindical, ele evoluiu de tal maneira. O outro também evoluiu muito. Enquanto dirigentes e assessores sindicais eles melhoraram muito. Hoje a gente percebe que essas pessoas têm muito mais segurança no que fazem do que quando chegaram aqui. (...) Hoje, tivemos uma reunião e a [dirigente que estudou na ECT-DIEESE] foi uma das diretoras novas e já conseguiu uma capacidade de intervenção no debate de um nível bom (TRABALHADOR-ESTUDANTE 2, 2016).

No que se refere à capacidade de negociação, foi relatada a incorporação de repertório, o que possibilita antecipar a construção do argumento do outro e, assim, antever movimentos retóricos na mesa de negociação.

A gente adquiriu um *feeling*, uma capacidade de antecipar o discurso do outro lado. O curso nos dá essa possibilidade. A gente já consegue perceber, quando começam a fazer o discurso do outro lado da mesa, você automaticamente relembra [as aulas/discussão], e você já tem a contra-argumentação preparada (TRABALHADOR-ESTUDANTE 4, 2016).

O conhecimento apareceu como um elemento que ampliou o olhar do dirigente e ajudou a melhor compreender as consequências de um ato político.

A gente se tornou mais exigente, mais atencioso e dá valor naquilo que a gente talvez não desse, antes por falta de conhecimento, de não saber o tamanho que traz aquilo (TRABALHADOR-ESTUDANTE 3, 2016).

Ah, mudou muita coisa, o entendimento do mundo sindical, o entendimento da entidade, da capacidade de avaliar um movimento como passamos, de 2014 para cá. Mudaram muito as concepções sobre o mundo do trabalho. Tenho, hoje, uma visão mais elaborada no entendimento do que é possível no novo mundo. E sempre foi possível, mas agora com mais convicção e certeza (TRABALHADOR-ESTUDANTE 13, 2019).

Além disso, foi percebida a ampliação da legitimidade, por parte dos outros dirigentes, em função do aumento do repertório e da capacidade crítica, desenvolvida ao longo dos três anos de curso.

A construção do repertório aqui foi aprimorado. Na sua fala, mesmo que você não se apresente como cientista do trabalho, o grupo já reconhece que você tem o repertório desse conhecimento (TRABALHADOR-ESTUDANTE 5, 2016).

Agora dizem: 'ele se apropriou, voltou melhor do que foi' ' Isso pra mim é uma satisfação pessoal, foi o meu maior ganho aqui (TRABALHADOR-ESTUDANTE 9, 2019).

Eu passei a ter um reconhecimento no meu trabalho. Agora eu participo das campanhas salariais, não estou só naquelas atividades mais burocrática e administrativa que eu realizava antes. Agora eu estou acompanhando as negociações coletivas, indo nas mesas de negociações. (...) Hoje em uma série de situações, diretores vem me fazer algum questionamento, vem



perguntar minha opinião. Eu passei a ser ouvida em algumas situações que não acontecia antes. (...) Para mim foi muito legal, um reconhecimento que eu tive, por parte da diretoria jurídica do sindicato (TRABALHADOR-ESTUDANTE 1, 2016).

O conhecimento para a negociação modificou a ação sindical, sua relação com o outro lado da mesa, ao conferir segurança no debate com base no conhecimento sistematizado.

Como eu já passei por muitas mesas [de negociação] de empresas ou patronal, a mudança foi nítida, um salto de qualidade quando você coloca um posicionamento. Você sai daquela linha insegura para colocar um questionamento ou falar a sua verdade. (...) Como estou sempre negociando, preciso ter conhecimento para poder ter barganha, para conduzir uma negociação (TRABALHADOR-ESTUDANTE 4, 2016).

Esse processo se constitui pela prática da pesquisa e retorna à ação sindical; rompe, também, com a percepção de que a vivência sozinha basta, e avança do pragmatismo para a práxis.

[A Escola] me ajudou muito, principalmente na mesa de negociação, porque eu saí caixinha, de achar que a gente conhece. Só porque a gente conhece a base, conhece o que o trabalhador necessita acha que está preparadíssimo pra ir pra uma mesa de negociação e lidar com aquelas pessoas, que são altamente treinadas, capacitadas. A partir do momento que a gente começa a pesquisar, vê que falta muito, que tem que se preparar mesmo porque eles [os negociadores dos patrões] são muito bem preparados (TRABALHADOR-ESTUDANTE 3, 2016).

O conhecimento e a reflexão sobre a prática, que se dá no processo de pesquisa e ação, confere ao dirigente, que passou pela Escola, a capacidade de transpor experiências de uma realidade para a outra, de uma vivência para outra; algo que é característico do método científico.

Para mim foi importante porque mudaram as empresas que eu comandava. Antes as empresas que [representava] tinham muito mais homens. Agora tem outro perfil, muito mais mulheres. Os negociadores são totalmente diferentes, fazem parte de sindicatos patronais diferentes, com pensamentos diferentes. Tudo que eu aprendi aqui, eu consigo levar isso para essas mesas de negociações (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

O método aplicado, que possibilita a reflexão sobre a ação e sobre a realidade que busca intervir, fornece legitimidade ao discurso e, ainda, confere, ao processo de luta, ferramentas para questionar a verdade da classe dominante, que muitas vezes se utiliza de sua posição social, sem que haja qualquer dado objetivo em sua afirmação.

Hoje eu não tenho dúvidas que, ao sair daqui, tenho mais base, mais credibilidade, para qualquer relacionamento que eu tiver com quaisquer entidades, inclusive patronal.

[Na questão do trabalhador] com deficiência para ocupar as vagas da lei de cotas, [há quatro argumentos]. Não tem deficientes, falta capacitação das pessoas [deficientes]. O argumento do benefício de prestação continuada, de que as pessoas preferem receber o benefício do que disputar as vagas do mercado formal. E, o quarto argumento, é a teoria do risco, que é mais recente. Hoje, eu consigo debater com juízes e desembargadores, de igual para igual, colocando que muitas vezes os julgamentos são mitos não são jurídicos. Então a tese [TCC] me permite naquela linha geral, que eu estabeleci na pesquisa, que vou atualizando com novos dados que desconstrói esses quatro mitos a partir de informações. (...) Assim, a gente constrói uma narrativa a partir das vozes das pessoas, a partir das imagens, que foram veiculadas na TV, dos textos de jornais. Então, o que você está fazendo é dar um sentido para a narrativa (TRABALHADOR-ESTUDANTE 2, 2016).

Para além do embate direto, por meio das mesas de negociação e do confronto com o empresariado, os relatos indicaram uma mudança na relação com a vida como um todo; o que vai de encontro à concepção de que a educação não é uma ação instrumental, mas um processo integral que transforma toda a relação do sujeito com o mundo.

Eu acho que o principal que [a Escola] me ensinou, foi olhar para o ser humano. Não querer saber se ele é bissexual, é heterossexual, é negro, é asiático, é indiano. A gente tem de ver o ser humano. Ver que se todo ser humano estiver trabalhando de uma forma organizada e tiver uma distribuição de renda mais igualitária, a gente vai ter uma sociedade mais justa. O DIEESE conseguiu abrir os meus olhos para o que a sociedade fecha os olhos. De ver um gari trabalhando à noite, em condições insalubres e que agora querem colocar o coitado para trabalhar até 65 anos de idade. Como é que o gari vai correr atrás do caminhão, isso é um crime contra a humanidade (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

Essa mudança que se opera no sujeito, altera sua relação com o mundo, seu olhar para aquilo que ele já tinha visto, mas não tinha percebido e refletido.

E, eu aprendi muito aqui no DIEESE. Comecei a ser uma pessoa mais humana, a olhar alguns trabalhos que eu não olhava. Comecei a ter condição de visualizar, principalmente os filmes com um olhar diferente. Filmes que a gente já havia assistido e que a gente nunca tinha tido esse olhar crítico (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

Quando o sujeito se modifica e sua formação integral é alterada, também é modificado o coletivo que o trabalhador-estudante faz parte; pois, este processo, ao focar o empoderamento do trabalhador como sujeito de sua própria história, empodera sua coletividade.

Um termo que eu aprendi aqui com os companheiros da turma 1 e levei para dentro do meu sindicato foi 'socializar'. Nós não socializávamos nada, então eu comecei a falar 'socializar isso', 'socializar aquilo' e as pessoas assimilaram e começaram a socializar também (TRABALHADOR-ESTUDANTE 1, 2016).

Enquanto processo, a prática docente ultrapassa os limites do conhecimento sistematizado, que é apropriado pelo trabalhador-estudante, e dota esse dirigente de método e de prática pedagógica, o que altera sua relação com a base. Não se aprende somente o que é falado; aprende-se, também, como é produzido esse conhecimento que tem o trabalhador como sujeito.

O que me impactou, me ajudou foi a metodologia [de aula], depois que eu saí daqui, eu comecei a usar a metodologia para fazer cursos lá no sindicato (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

[A outra] é a escuta ao trabalhador que você passa a ter. Eu fui em uma das Assembleias com os arquitetos e ali foi o momento deles falarem uma série de situações que deveriam estar na pauta mas nunca estiveram na pauta. São demandas dos trabalhadores faladas na Assembleia e que nunca esteve na pauta, mas agora vai estar. A escuta é muito importante (TRABALHADOR-ESTUDANTE 1, 2016).

O método, o pensar racionalmente, a capacitação para lidar com situações problemas apareceram na fala dos grupos de maneira diversa; seja na reorganização administrativa operada em uma entidade, seja na percepção da capacidade de organizar um texto para um veículo diferente do boletim sindical.

Além disso, o DIEESE me abriu os olhos para as questões administrativas. Eu aprendi as questões técnicas com alguns professores aqui. A fazer planilha, olhar o custo. Hoje a gente tem dinheiro em caixa no sindicato, que se deve àquilo que eu aprendi aqui, e que eu levei para lá. Fiz gráficos, que nunca tinham feito, para mostrar que não importa o quanto a gente ganha, importa quanto sai do cofre e da forma que sai, que se a gente tratar tudo como custo, a gente vai esquecer que precisa investimento para voltar a crescer (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

Eu fui convidada para escrever alguns textos para a Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Quando eu vou escrever, eu vou resgatando conteúdos e lembranças de aulas. É que o conhecimento, ele está presente de alguma maneira e você vai resgatando quando vai escrever um texto. (...) Eu aprendi coisas que não são conhecimento acadêmico, são coisas que você leva para tua vida. [Aprendi] que a pessoa que limpa o teu prédio, tem que saber o que ela está fazendo ali (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

Enfim, todo este processo alterou a prática e a percepção de mundo dos que se desafiaram a se transformar.

Eu me tornei uma pessoa mais calma, penso que antes eu tinha muitos conflitos até comigo mesmo porque eu não entendia direito como que se dava a desigualdade social e isso foi muito rico. A convivência e o compartilhamento que eu aprendi aqui foi muito importante. Tem a ver com tudo, com o conhecimento se dando de forma coletiva e o compartilhado. Isso é muito importante para a retenção desse conhecimento. Porque a gente pode construir esse conhecimento de forma coletiva, só que se você não compartilha isso de forma constante, você perde esse conhecimento, porque ele vai indo, ele vai se ausentando da memória (TRABALHADOR-ESTUDANTE 5, 2016).

[A Escola] faz parte da vida. É prazeroso estar hoje aqui, passou três, quatro anos e a gente sente falta. Numa quinta-feira: ‘poxa, essa hora eu estava em tal aula, com os colegas e o professor, fazendo tal aula’, a aprendizagem que eu tive aqui é muito gratificante (TRABALHADOR-ESTUDANTE 8, 2019).

### 5.2.6 Críticas a ECT- DIEESE e ao movimento sindical

Dentre os diversos momentos de discussão das questões propostas, apareceram críticas, observações e sugestões sobre o curso, a ECT-DIEESE, o DIEESE e o movimento sindical; o que indica que a construção do olhar crítico foi fértil para o corpo discente.

Há um conjunto de críticas que está diretamente vinculado ao desafio de trabalhar com turmas heterogêneas e com expectativas diversas sobre o ensino superior. Aqueles que buscavam um aporte de conhecimento teórico ampliado, típico das grandes universidades públicas, por vezes, sentiram que era necessário que a ECT-DIEESE avançasse mais no conteúdo; e, assim, disciplinas, que no coletivo tiveram boas avaliações, foram criticadas por eles.

A Escola não deu conta de cuidar dos casos de exceção, fora da curva, que eu imagino que haja ou que possa haver (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

Eu adoro História, achei que poderia ter aproveitado mais e não ter ficado tanto em leitura de texto em sala, ver vídeos. Eu achei muito ensino médio. Outra coisa é que a gente ficava discutindo um texto que um monte de gente não leu. Então, o que o autor falou não tava ali (TRABALHADOR-ESTUDANTE 14, 2019).

Já sobre o processo de pesquisa, por meio da APP, para alguns, foi processo lento, que poderia ser reduzido e substituído por mais conteúdo teórico.

“As aulas de APP eu achei que teve muita aula, uma carga horária, que poderia ser reduzida e ampliada em outra disciplina” (TRABALHADOR-ESTUDANTE 7, 2016).

Por outro lado, outros reivindicaram maior ênfase nas ferramentas de pesquisa e menos, na problematização que leva à pergunta mobilizadora.

Acho que precisa melhorar a experiência do acompanhamento das pesquisas. Embora, pra mim foi bom, porque eu tinha minha orientadora, e [individualmente] a gente bateu a bola e fomos embora. (...) Eu não consegui entender, o quê que propriamente seria uma Pesquisa Social, quais as possibilidades que a gente tinha. Faltou a pesquisa social do ponto de vista teórico (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

Apareceu também uma crítica vinculada à expectativa da sociedade sobre quem conclui o ensino superior, principalmente nos espaços acadêmicos, que comumente refutam o conhecimento prático e sobrevalorizam o teórico.

Eu acho que faltou uma discussão na Escola sobre o papel da ciência, Porque chega uma hora, para quem for continuar estudando, que você precisa dialogar com a academia. Então, você precisa conhecer aquele instrumento, mesmo que seja para criticar (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

Sobre a questão institucional da Escola, questionaram o apoio limitado do movimento sindical à ECT-DIEESE e a formação de seus quadros.

Eu fiquei meio frustrada, porque eu não vejo investimento sindical. Eu acho que o Movimento Sindical foi frouxo com a Escola. Eu considero uma falta de atenção com o que poderia ser um dos nossos principais instrumentos de luta, para a disputa de hegemonia. A gente aqui tem bolsa de 90%, e está faltando público. Então, aí tem um erro de estratégia pesado, a estrutura sindical não está investindo na formação dos seus quadros e em seus funcionários (TRABALHADOR-ESTUDANTE 16, 2019).

Por outro lado, questionou-se a incapacidade do DIEESE em comunicar a importância da Escola, neste momento histórico; e, do próprio DIEESE, como patrimônio da classe trabalhadora.

O DIEESE tem um papel fundamental na sociedade, e a escola poderia contribuir mais. É preciso um comunicar de ganhar corações e mentes. A escola tem que ser um referencial, disputar o espaço contra hegemonia e não pregar para convertidos. É o problema da comunicação [da esquerda] (TRABALHADOR-ESTUDANTE 13, 2019).

Ao mesmo tempo, as críticas, de algum modo, reivindicaram que o coletivo da ECT-DIEESE busque soluções e melhorias, que compreenda a Escola como um projeto coletivo, no qual o trabalhador-estudante é sujeito de sua construção.

Uma escola comum pegou o diploma, beleza e a vida continua. Porém, no DIEESE é um projeto de construção coletiva, você precisa se empenhar e trazer gente pra cá e ajudar a crescer (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

Todo esse conjunto de depoimentos, que compreendeu a penúltima parte desta pesquisa, foi fundamental para melhor entender quem são os sujeitos que dão vida ao projeto da ECT-DIEESE, quais são seus objetivos e contradições e como estas podem ser superadas na práxis, ou seja, na prática refletida para a ação. Em educação, essa práxis só se realiza na dinâmica da sala de aula e na ação coletiva para a mudança da realidade concreta de homens e mulheres que, historicamente alijados do processo de produção do conhecimento socialmente legitimado, demandam uma nova Escola e uma nova proposta de educação superior. Desafio

que aponta para a última etapa desta pesquisa e que se realizou em sala de aula, na busca de uma pedagogia para as Ciências do Trabalho.

## **6 EM BUSCA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

## 6.1 A PROPOSTA DA ECT-DIEESE DE CIÊNCIA DO TRABALHO

Afinal o que é a ciência do trabalho que define o nome da ECT-DIEESE e o bacharelado em torno do qual se organiza a educação da instituição?

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho inicia essa reflexão e busca um paralelo entre o trabalho e a educação:

Trabalho, à semelhança da educação, é uma prática social, uma atividade humana e objeto de estudo de vários campos de conhecimento, abordado a partir de referenciais distintos e em suas diferentes manifestações, nem sempre com o mesmo conceito (ECT-DIEESE, 2012, p. 9).

A abordagem sobre educação está referenciada na discussão sobre a necessidade ou não de um campo de conhecimento sobre a educação. O documento evoca três autores: Vanilda Pereira Paiva (Educação Popular e Educação de Adultos, 1973), Antônio Nóvoa (Ciências da educação e mudança, 1991) e o livro organizado por Selma Garrido Pimenta, “Pedagogia, Ciência da Educação?” de 1996.

A educação é uma prática social, uma atividade humana, um campo privilegiado de aplicação das descobertas das ciências do comportamento. Alguns estudiosos consideram que a educação será estudada sempre do ponto de vista de várias ciências particulares (PAIVA, 1983). Outros consideram que as ciências que estudam a educação contribuem para a sua compreensão, mas deixam de lado os problemas da prática educativa, porque pesquisam sobre e não a partir da educação (NÓVOA, 1991; PIMENTA, 1996). Assim, justificam a necessidade de constituição das Ciências da Educação (ECT-DIEESE, 2012, p. 9).

Ao realizar este movimento, o documento constrói a tese de que o trabalho, à semelhança da educação, carece da construção de um campo de conhecimento, que o compreenda a partir de sua totalidade.

A sociedade capitalista trouxe, em seu desenvolvimento, a necessidade de conhecimento científico sobre distintas dimensões do trabalho. Entretanto, esse conhecimento científico, produzido pelas Ciências Sociais, deu origem a diferentes formas de interrogar e interpretar a realidade, uma vez que, desde o nascimento, essas ciências se debatem entre perspectivas produzidas por diferentes visões de mundo. (...) Ciências do Trabalho é um campo de conhecimento a ser constituído, porque não existe na sua especificidade epistemológica e metodológica. A originalidade do conhecimento, a ser socialmente produzido nesta Escola, requer o estudo da metodologia científica das ciências sociais e humanas, visando à criação de um método de pesquisa adequado a forma de conceber e tratar o objeto de conhecimento. (...) A possibilidade de experimentação, do olhar não dividido para a produção científica, faz parte do processo de constituição



das Ciências do Trabalho pretendida pela Escola (ECT-DIEESE, 2012, p. 11).

Ao defender a constituição de um campo de conhecimento sobre o trabalho, tem-se como referência o materialismo histórico, mais especificamente os Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, de Karl Marx, que coloca o trabalho no centro do processo de humanização.

O trabalho inerente à vida humana constitui o cerne do que se considera humanidade. Tanto o trabalhar como as diferentes organizações sociais, ao longo da história, são resultado e, ao mesmo tempo, requisito da condição humana e exclusiva de sua forma de vida (MARX; 1975). Essa atividade humana por excelência - por meio da qual homens e mulheres constroem o mundo e produzem a vida, seja de modo compartilhado ou por meio de coerção - reúne na mesma unidade o *fazer*, o *pensar*, o *interpretar* e o *sentir*. O trabalho *strictu sensu* e as relações sociais de trabalho são, portanto, fonte não só da riqueza social, mas também de ideias, de princípios, de sentimentos, de sonhos e de lutas (ECT-DIEESE, 2012, p. 3).

Além da defesa da constituição do campo de conhecimento sobre o trabalho, o documento propõe uma discussão epistemológica sobre a relação entre sujeito e objeto:

O projeto da Escola de Ciências do Trabalho ganha especificidade ao conceber a possibilidade de estudar e produzir conhecimento do trabalhador sobre uma atividade humana, em que ele é ao mesmo tempo objeto e sujeito do conhecimento (ECT-DIEESE, 2012, p. 10).

E coloca em questão a tese de que o conhecimento científico pode servir indistintamente às diferentes classes em disputa na sociedade capitalista.

A mesma ciência social produz conhecimentos distintos sobre a vida social, mostrando que a pesquisa social pode produzir uma visão da realidade e o seu contrário. No entanto, o conhecimento científico, quando produzido sobre o trabalho e sobre o trabalhador, a partir de determinados referenciais teóricos e métodos de investigação, apresenta-se numa perspectiva que pretende servir indistintamente a toda a sociedade (ECT-DIEESE, 2012, p. 10).

A Ciência do Trabalho está posicionada dentro do projeto de constituição da ECT-DIEESE como um campo de conhecimento, cujo objeto é o trabalho, uma atividade humana especial central na disputa capitalista, e, por isso, a intenção é a de produzir conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora.

Trabalho como objeto de estudo dessa Escola produzirá conhecimento da perspectiva da classe trabalhadora, considerando que o conhecimento científico resulta de uma produção histórica, nasce comprometido com as indagações das classes, por necessidade das transformações que interessam a essas classes (ECT-DIEESE, 2012, p. 9).

Nesta perspectiva, a ECT-DIEESE alinha-se a uma concepção de conhecimento que relaciona a sua produção ao sujeito e ao momento histórico em que é produzido.

A Escola de Ciências do Trabalho considera que as escolhas metodológicas estão relacionadas à forma como se indaga a realidade, aos problemas a estudar e ao contexto em que eles surgem e se desenvolvem. Considera que não é possível separar a produção de ideias das condições sociais e históricas nas quais elas foram produzidas, uma vez que o conhecimento não depende apenas da realidade a ser conhecida, depende também de quem é o homem que conhece (SCHAFF, 1974 apud ECT-DIEESE, 2012, p. 10).

Ao mesmo tempo, procura no conhecimento científico o ponto de partida para a constituição do campo de conhecimento, com a ressalva de que este conhecimento sobre o trabalho é produzido dentro e fora da universidade e com a intenção de se alinhar às concepções que não segmentam a realidade.

Para se constituir como campo de conhecimento dos trabalhadores em estudos do Trabalho, a produção de conhecimento tem como ponto de partida o conhecimento acumulado em Trabalho, produzido dentro e fora do ambiente acadêmico, que concebem e estudam a realidade social como totalidade e, nesse sentido, buscam superar as divisões disciplinares do conhecimento (ECT-DIEESE, 2012, p. 11).

A relação entre conhecimento científico e conhecimento do trabalhador aparece no documento, ao apresentar sua concepção epistemológica e ao indicar a construção de uma metodologia de produção do conhecimento, que tem o trabalhador, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto, em uma proposta na qual o produto deste processo vai de encontro aos interesses da classe trabalhadora.

Ciência do Trabalho considera, portanto, além do saber que se origina da experiência do trabalhador, um conjunto de saberes que visam à construção de um método de pesquisa e um conhecimento socialmente acumulado. (...) Este é o sentido da formação pretendida pela Escola de Ciências do Trabalho: possibilitar a estudantes, trabalhadores e dirigentes sindicais, o estudo do Trabalho nas diferentes manifestações que interessam a eles como grupos sociais (ECT-DIEESE, 2012, p. 11).

Suzanna Sochaczewski, professora da ECT-DIEESE e uma das responsáveis pela elaboração dos documentos institucionais analisados, define assim a Ciência do Trabalho:

Ciência do trabalho, como processo de conhecimento, trata a concepção de ser humano, tendo o trabalho – como produção da vida – como fundamento da identidade e trajetória. Para isto, história, sociologia e economia são áreas essenciais para compreender a relação ser humano-trabalho. Finalmente, a filosofia e as artes também expressam o significado de ser

humano por meio do seu trabalho, tudo se encontrando nas APP's (SOCHACZEWSKI, 2019)<sup>171</sup>.

Porém, se há clareza no que diz respeito à concepção de conhecimento que norteou a construção da ECT-DIEESE, o desafio colocado é dar movimento a essa proposta, ou seja, realizá-la no processo concreto de formação dos trabalhadores-estudantes.

Nesse sentido, o projeto pedagógico do Bacharelado em Ciências do Trabalho e do plano de desenvolvimento da ECT-DIEESE colocam as Atividades Programadas de Pesquisas - APP's no centro de sua proposta.

As APP's são apresentadas como momentos de discussão e sistematização dos conhecimentos produzidos, individualmente e coletivamente, e compõem a grade de disciplinas nos seis semestres do curso. Seu objetivo é possibilitar ao trabalhador-estudante a análise sobre os processos de produção do conhecimento e sua legitimação na sociedade, com a intencionalidade de constituir um caminho de reflexão, pesquisa e ação, de modo que trabalhador-estudante compreenda-se como sujeito do processo ensino-aprendizagem e como produtor de conhecimento.

Conforme consta no PPC do curso:

As Atividades Programadas de Pesquisa (APP) são uma proposta interdisciplinar de produção de conhecimento e experimentação visando à formação de pesquisadores, estudantes e docentes, em torno de práticas de pesquisa e de formação. Tem o sentido formativo de possibilitar também um olhar para a prática teórica (DIEESE, 2013, p. 100).

É por meio das APP's que se propõe realizar a interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento e possibilitar a sistematização do conhecimento, coletivo e individual, a ser produzido ao longo dos seis semestres.

Segundo o PPC do bacharelado em Ciências do Trabalho, o acompanhamento discente também é viabilizado pelas APP's. As aulas de APP's, atividades obrigatórias para todos os estudantes e que estão sob a responsabilidade de docentes na função de orientadores e articuladores da produção dos alunos, são momentos direcionados para a realização da proposta pedagógica da ECT-DIEESE.

Nomeadas de I a VI, as APP's estão assim previstas no PPC do curso:

Atividade Programada de Pesquisa I

A produção textual dos estudantes, solicitada no processo seletivo, será objeto das primeiras atividades que pretendem auxiliar o graduando a

---

<sup>171</sup> Suzanna Sochaczewski entrevista realizada pelo autor. São Paulo, 2019.

organizar suas inquietações, seus estudos e a esboçar interesses de pesquisa. Nas atividades do primeiro semestre os estudantes trabalharão em pequenos grupos, não necessariamente fixos, abertos a diversidade de ofertas de disciplinas, que vão criar uma multiplicidade de necessidades e pretendem auxiliar na busca e construção de uma problemática de pesquisa.

#### Atividade Programada de Pesquisa II

Desenvolve atividades formativas, em pequenos grupos, dando continuidade e movimento ao processo iniciado no primeiro semestre e tendo como objetivo a elaboração, pelos estudantes, de um pré-projeto de pesquisa individual ou em grupo.

#### Atividade Programada de Pesquisa III

O programa de atividades divulga as intenções de pesquisa científica dos estudantes, inicia o processo de orientação para construção do objeto de conhecimento, trata das opções metodológicas, prepara pesquisas exploratórias e/ou de campo. Proporciona leitura de trabalhos monográficos e estudos de caso relacionados a pesquisas em andamento. Estimula atividades de escrita relacionadas a pesquisa, a atividades culturais e a necessidade de divulgação dos trabalhos em publicações regionais, revistas eletrônicas, sites, blogs.

#### Atividade Programada de Pesquisa IV

A programação das atividades inclui um tempo curricular destinado a um Seminário Livre com a participação de pesquisadores colaboradores. E prossegue na orientação das atividades de pesquisa empírica e de registro e sistematização das observações e reflexões do pesquisador graduando.

#### Atividade Programada de Pesquisa V

Programa de atividades voltadas para finalização das pesquisas teórica, bibliográfica e de campo. O programa está aberto a propostas de minicursos e/ou seminários com pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, com objetivo de atender as necessidades formativas dos estudantes e para a apresentação e análise dos resultados preliminares das pesquisas individuais e de grupo. As atividades estimulam a divulgação das produções monográficas mesmo inconclusas em redes de debates.

#### Atividade Programada de Pesquisa VI

Atividades de orientação e acompanhamento da elaboração do TCC. (DIEESE, 2013, p. 100-109).

Como é central na proposta pedagógica do curso, buscou-se melhor compreender como as APP's se realizam. A partir das entrevistas em profundidade realizadas com professores e os grupos focais com os trabalhadores-estudantes, procurou-se analisar os planos de ensino das APP's do bacharelado em Ciências do Trabalho da ECT-DIEESE.

Ao todo foram obtidos 20 planos de ensino<sup>172</sup>, que, sistematizados possibilitaram verificar, como o anunciado no PPC é traduzido nos conteúdos programáticos e nas atividades propostas em sala de aula.

<sup>172</sup> Foram analisados seis planos de ensino da APP I; quatro da APP II; dois da APP III; três da APP IV; três da APP V; e, dois da APP VI.

O Quadro 7 consolida os conteúdos e as atividades previstas para cada uma das APP's:

Quadro 7 - Sistematização dos conteúdos e atividades dos planos de ensino das APP's executados entre 2012 e 2019 no bacharelado intersindical em Ciências do Trabalho da ECT-DIEESE

| APP's   | Consolidação de conteúdo e atividades dos planos de ensino  |
|---------|---|
| APP I   | <p>Organizar, preliminarmente, as problemáticas de pesquisa e ação;</p> <p>Refletir sobre a produção do conhecimento como uma atividade humana, social e histórica;</p> <p>Aprofundar a problemática de pesquisa por meio do método;</p> <p>Sistematizar o conhecimento;</p> <p>Conhecer como se dá a produção do conhecimento e a especificidade do conhecimento científico.</p>   |
| APP II  | <p>Manter a exploração das inquietações dos estudantes e auxiliar na formulação de uma problemática de pesquisa que facilitará a formação de grupos de interesse;</p> <p>Continuar o movimento iniciado no semestre anterior e orientar os graduandos para a elaboração de um pré-projeto de pesquisa individual ou em grupo;</p> <p>Possibilitar aos graduandos integrar, na sua produção original, os conteúdos e autores estudados nas demais disciplinas, o que inclui as contribuições de todas as disciplinas desse semestre e as do semestre anterior;</p> <p>Produzir ensaios individuais e coletivos sobre o processo de produção de conhecimento nas atividades programadas para o semestre;</p> <p>Incentivar o registro e a sistematização de pensamentos próprios e levar em consideração a experiência de vida, a mediação dos autores e a problemática estudada.</p> |
| APP III | <p>Promover a delimitação dos temas e a construção das questões de pesquisa;</p> <p>Realizar levantamento e leitura de bibliografia específica para cada estudante;</p> <p>Elaborar o resumo expandido (hipotético) do pré-projeto de pesquisa;</p> <p>Sistematizar a revisão bibliográfica;</p> <p>Fazer a redação final do pré-projeto e incorporar a revisão bibliográfica à justificativa.</p>  |

|        |  |
|--------|--|
| APP IV | <p>Retomar os trabalhos em desenvolvimento e elaborar o plano de trabalho;</p> <p>Proporcionar a produção de conhecimento a partir de diferentes linguagens (fotografia/palestras, ensaios e projetos de intervenção social);</p> <p>Desenvolver atividades de pesquisa e produção de conhecimento;</p> <p>Elaborar relatório a ser apresentado aos orientadores;</p> <p>Preparar apresentação sobre as atividades de pesquisa e produção de conhecimento;</p> <p>Apresentar os trabalhos desenvolvidos ao professor responsável pela disciplina;</p> <p>Fazer reunião com orientadores.</p>   |
| APP V  | <p>Fazer a revisão dos textos produzidos pelos estudantes (projeto de pesquisa, resenhas bibliográficas), com vistas a elaborar uma “estratégia de pesquisa”: uma forma de abordagem a informantes e um roteiro (observação/questionário/entrevista) para obtenção de informações;</p> <p>Elaborar o instrumento de coleta de informações, realizar sua crítica (em grupo na sala de aula) e correções (coletivas e individualmente);</p> <p>Aplicar o instrumento de obtenção de informações e organizar os dados produzidos por meio de sua aplicação;</p> <p>Analisar os resultados da pesquisa;</p> <p>Redigir o capítulo do TCC de apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.</p> |
| APP VI | <p>Finalizar, se necessário, as pesquisas teóricas, os levantamentos bibliográficos, temáticos e de campo;</p> <p>Elaborar a versão preliminar do TCC;</p> <p>Elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso no formato escolhido;</p> <p>Revisar o TCC elaborado;</p> <p>Preparar sua apresentação e defesa;</p> <p>Apresentar e defender o TCC.</p>   |

Fonte: Planos de ensino da ECT-DIEESE

Elaboração: Autor

Ao analisar os planos de ensino, percebe-se que, embora se busque algo diferente do que é realizado nas universidades, as atividades das APP's guardam semelhança com os processos de organização e desenvolvimento de projetos de iniciação científica e metodologia para a produção de monografias; a diferença é que este processo se realiza ao longo de todo o curso, tanto que o produto final se

materializa com um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), muito semelhante aos TCC's da maioria das escolas de nível superior no Brasil.

O perfil dos primeiros professores da ECT-DIEESE, que vieram das experiências e vivências de pós-graduação das principais universidades públicas do Brasil, como eles mesmos relatam, acabou por trazer uma prática de produção de conhecimento já consolidada; e que encontrou menos resistência, tanto docente quanto discente, ao reproduzir, mesmo que em parte, a separação entre a produção do conhecimento científico da vivência e a do conhecimento prático do trabalhador, alvo de crítica do próprio projeto político-pedagógico da ECT-DIEESE.

Essa constatação, a partir dos planos de ensino, é confirmada pela fala dos docentes:

Um dos alunos que eu estou orientando (...) começou a pensar uma proposta de pesquisa. E, depois das aulas ficávamos conversando: "Olha, mas o que você acha de pensar esse tema? Vamos definir o objeto? Essa é a forma, é o que vai dar legitimidade para dizer que isso aqui é um trabalho acadêmico (DOCENTE 4, 2019).

As APP's se transformaram em etapas, para que ao final, os alunos pudessem fazer o TCC. Então, a gente não discutia mais a partir dos conhecimentos que seriam produzidos em cada momento, mas quais as tarefas que tinham que estar prontas em cada semestre. (...). A APP é um espaço que tem como objetivo elaborar etapas da construção do TCC e possibilitar ao aluno que se chegue ao final com seu TCC [pronto] (DOCENTE 6, 2019).

A gente errou bastante. Teve o equívoco da transposição da perspectiva de compreensão acadêmico-universitária para a produção de conhecimento aqui dentro. Talvez uma das piores coisas que a gente tenha feito, até hoje nos exercícios de APP foi apresentar um modelo de projeto, baseado nessa estrutura de iniciação científica das universidades públicas. Isso enquadrou os alunos. Apesar de ter vários exercícios legais de pesquisar o cotidiano e a experiência do dirigente, boa parte dos alunos, pelo fato de ter um modelo, seguiu este caminho (DOCENTE2, 2019).

E, embora a experiência das APP's tenha sido bem avaliada pela maioria dos trabalhadores-estudantes e tenham sido identificadas diferenças em relação aos processos das outras IES, como foi visto no capítulo anterior; algumas falas sobre a discussão das APP's e TCC's seguem na mesma direção:

As aulas de APP eu achei que teve muita aula, uma carga horária, que poderia ser reduzida e ampliada em outra disciplina (TRABALHADOR-ESTUDANTE 7, 2019).

Acho que precisa melhorar a experiência do acompanhamento das pesquisas. Embora pra mim foi bom, porque eu tinha minha orientadora, e [individualmente] a gente bateu a bola e fomos embora. (...) Eu não consegui entender, o quê que propriamente seria uma Pesquisa Social,

quais as possibilidades que a gente tinha (TRABALHADOR-ESTUDANTE 6, 2016).

No fim eu peguei o meu TCC como base para montar o pré-projeto para prestar o mestrado na UNIFESP e passei bem elogiado (TRABALHADOR-ESTUDANTE 12, 2019).

A APP é o espaço em que a interdisciplinaridade deve se realizar e a produção coletiva do conhecimento, proposta ao longo de todo o curso, encontra lugar para se concretizar. Porém, como proposta inovadora, carrega as dificuldades de um processo ainda em construção, como foi verificado.

Com vistas a contribuir nessa reflexão e, de algum modo, responder às perguntas que surgiram nas discussões com professores, trabalhadores-estudantes e com aqueles que construíram a história da educação no DIEESE, a parte final desta tese focou nas Atividades Práticas de Pesquisa (APP); que, por meio da pesquisa-ação, realizada em sala de aula, buscou o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o ensino superior como caminho para a superação de uma contradição fundamental da ECT-DIEESE. Contradição que foi explicitada ao longo desta pesquisa: buscar legitimidade enquanto IES com a reprodução da tradição pedagógica das grandes universidades brasileiras ou avançar na concepção pedagógica que se construiu ao longo de mais de 60 anos na formação sindical do DIEESE.

## 6.2 O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO DIEESE

As Atividades Práticas de Pesquisa I e II, realizadas no primeiro ano, colocam-se na centralidade do processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências do Trabalho; e, objetivam mobilizar o estudante para a escolha de uma problemática que o ajudará a aguçar seu senso crítico, dar sentido às disciplinas que realiza e desenvolver a agregação entre sua ação política, a pesquisa e a reflexão. É o espaço privilegiado para a integração entre a teoria e a prática.

A atividade desenvolvida em conjunto, com alunos que já iniciaram o curso (APPII) e os alunos ingressantes (APPI), possibilita a discussão em grupo de momentos diferentes entre os que já estão em processo de construção e definição



de uma problemática de pesquisa e os que, ao ingressarem, iniciam sua trajetória de reflexão e buscam compreender o que é essa problemática.

Ao longo de dois semestres, do ano de 2019, este pesquisador, em conjunto com um grupo de 13 estudantes que cursava a APP I e II, buscou o desenvolvimento e a experimentação de um processo pedagógico que tinha como referência as discussões e as práticas da Educação Popular; e, buscava adequá-las às necessidades e anseios de um curso de nível superior, que tem na pesquisa o centro de sua proposta de produção de conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora.

Como o desafio era incorporar, à educação superior, a metodologia desenvolvida pelo DIEESE para a Educação Sindical, ao longo de sua história, essa pesquisa-ação buscou melhor compreender as diferenças e semelhanças quando esse processo adentra uma instituição de ensino superior em um bacharelado.

Um desafio imediato foi a ampliação da carga horária. Enquanto na formação sindical as atividades têm em média 24hs, no bacharelado essa experiência se realiza em 15 encontros por semestre, como parte de um processo de formação diária de três anos. Além disso, houve o enfrentamento das expectativas dos que ingressam no curso e têm como referência as práticas de ensino superior, tradicionais nas IES brasileiras.

Em uma proposta político-pedagógica, na qual o público-alvo da ECT-DIEESE é o trabalhador que estuda, o enfrentamento das dificuldades abordadas nos capítulos anteriores se colocou como referência para cada etapa. Porém, mais do que lidar com as dificuldades, todo o desenvolvimento pedagógico buscou potencializar as possibilidades advindas de um sujeito que carrega consigo os conhecimentos de uma experiência de vida e de trabalho incomum na nossa tradição de educação superior que, como nos lembra Cunha, historicamente, esteve voltada para a formação da classe dominante em nosso país<sup>173</sup>.

Assim, este processo foi dividido em seis momentos distintos e articulados, que, juntos, propõem uma metodologia para as Atividades Práticas de Pesquisa (APP's) e para o processo de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso, com vistas a

---

<sup>173</sup> Ver CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. São Paulo. Editora UNESP, 2007.

realizar o que está definido no PPC da ECT-DIEESE. Os seis momentos propostos são<sup>174</sup>: reconstituição da história de vida; levantamento das inquietações e construção da problemática individual; coletivo representativo e construção da pergunta geradora; redução temática e construção do tema gerador coletivo; senso comum e conhecimento científico; e, sistematização dos conhecimentos produzidos.

### 6.2.1 História de vida

A história de vida inicia o processo de reflexão do trabalhador-estudante tanto na dimensão individual quanto na coletiva. Nesta discussão, cada um se apresenta, conta sua história, ouve a história do outro; e, coletivamente, criam identidades de sujeitos que, apesar de diferentes e vindos de espaços diversos, têm na realidade de trabalho elos que os une enquanto classe.

A primeira atividade desenvolvida na tradição da Educação Popular e, principalmente, na Educação Sindical é a *apresentação* que é iniciada com algumas perguntas mobilizadoras:

- Quem é você que inicia este curso?
- De onde você veio? Conte-nos sua história.
- O que vem buscar neste curso?

Na proposta pedagógica da Escola Sindical do DIEESE este momento está assim proposto: “O primeiro passo para que os participantes de um grupo possam trabalhar juntos é se conhecerem. Cada um pode se apresentar: dizer o nome e o que faz” (DIEESE, 1984)<sup>175</sup>.

---

<sup>174</sup> A pesquisa-ação que compõe essa tese de doutoramento foi planejada para se realizar em seis momentos pedagógicos. Destes, somente os quatro primeiros puderam ser realizados em sala de aula. Os dois últimos momentos, por conta do término do prazo para a conclusão da tese, não se efetivaram em sala de aula; porém, com vistas a apresentar para debate a proposta integral, optou-se por descrevê-los, de modo a referenciar estudos e pesquisas futuras.

<sup>175</sup> O trabalho com grupos – Escola Sindical DIEESE, 1984, em mimeo.

Além disso, são propostas diferentes técnicas, nas quais a história de vida de cada um é apresentada por outro; e, é neste processo que se transforma em uma história do coletivo, ali em construção.

A princípio, esse momento inicial pode aparentar uma atividade comum no ambiente escolar, afinal há sempre uma apresentação. Porém, nessa transposição da educação sindical para o espaço escolar corre-se o risco de reproduzir o modelo bancário, no qual esse momento acaba como uma mera formalidade.

Um dos elementos a ser enfrentado é a desconstrução do coletivo escolar como uma simulação idealizada da realidade, que se forma desde os primeiros dias, por meio de processos de homogeneização; tais como os uniformes, os símbolos, as regras e, principalmente, os conhecimentos mínimos pré-estabelecidos, que negam a própria sociedade em sua heterogeneidade e conflitos.

É claro que o coletivo que se forma dentro da escola não é solto no tempo ou espaço, mantém relações dinâmicas com as demais esferas da vida dos sujeitos; porém, é um coletivo temporário, que para se tornar constituinte de identidade carece de intencionalidade.

Para este fim, a intenção da apresentação refletida está, inicialmente, em o grupo melhor se conhecer; e, em seu processo, trazer para dentro das paredes da Escola o que está do lado de fora, ou seja, a história de vida de cada um. Esse movimento tem o sentido oposto da tradição escolar bancária, que nega o mundo de fora, em busca de um espaço físico e social ideal para a transmissão do conhecimento sistematizado e que, muitas vezes, serve como reprodutor e legitimador do lugar da classe dominante.

A realidade concreta adentra o espaço escolar pelas pessoas (alunos, professores e diversos trabalhadores da escola); por isto, o primeiro movimento da APP passa por apresentar para aquele coletivo, que está em formação, o sujeito integral que está ali, em toda sua humanidade e historicidade até aquele momento, quando chegou e se sentou nas cadeiras da Escola.

Para isto, o que se propõe é a incorporação da história de vida como uma metodologia de apresentação que, como um processo de pesquisa coletiva, não se esgota em uma aula, mas perpassa todos os momentos de formação do trabalhador-estudante dentro da Escola. A cada discussão, texto escrito e discutido,

a cada produção, o sujeito se apresenta ao grupo, coloca seus valores e sua visão de mundo, e é assim que o mundo real é incorporado ao espaço escolar.

Do ponto de vista metodológico, este processo se dá de modo que o professor assume o papel de entrevistador, mas um entrevistador “em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado” (THIOLLENT, 1982, p. 86) e os trabalhadores-estudantes são os narradores “que dão forma e conteúdo às narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são elas vividas” (BECKER, 1994 apud PAULILO, 1999, p. 142).

Em sala de aula, essas narrativas ganham vida por meio do diálogo entre os diferentes. É pela dialogicidade, que a história de vida de cada trabalhador-estudante traz para dentro da sala de aula o mundo externo, os grupos e coletivos que alunos e professores carregam em suas trajetórias.

Com a fala do trabalhador-estudante, não vem só sua história de vida, mas a história de vida dos seus. O seu relato, mediado pelo grupo que ali se forma, não é só uma apresentação de si, mas um movimento que constrói a base para o desvelamento das suas perguntas geradoras; que, no processo, são descobertas como perguntas dos coletivos que, muitas vezes, sequer o trabalhador-estudante tem consciência de que faz parte.

Por meio da história de vida foi possível desvelar a história da trabalhadora-estudante que, em sua primeira apresentação, colocava-se como atendente de telemarketing, mas que é parte da luta contra a violência policial na periferia (TE-4), da luta cotidiana pelos direitos da população negra do gestor de recursos humanos (TE-2). Foi nos diálogos reflexivos, que da profissional de comunicação (TE-10) emergiu a batalha de uma mulher que, ao cuidar de sua filha, vive as dificuldades de uma sociedade machista e desigual na relação entre os sexos.

Quadro 8 - Sistematização das histórias de vida dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa

| <b>Trabalhador-<br/>Estudante</b> | <b>Sistematização de história de vida (Resumo analítico)</b>   |
|-----------------------------------|--|
| TE-1                              | Moradora de ocupação, mãe, trabalhou em oficina de costura.  |
| TE-2                              | RH de grande empresa de produtos alimentícios, negro, foi criado com avós até que mudou para buscar sua vida só. Acreditava na meritocracia até que começou a questionar esses valores.  |
| TE-3                              | Trabalhador da Secretaria da Saúde do Estado no controle de endemias. Negro. Representante sindical de Unidade.  |
| TE-4                              | Representante sindical em empresa de teleatendimento, trabalha na gestão de pessoas. Sua história está marcada pelo tempo em que trabalhou no Centro Santo Dias, onde lidava com violência policial.                                 |
| TE-5                              | Trabalhador da Fundação Casa, filho de motorista de ônibus e mãe dona de casa. Negro. Teve sempre a família estruturada com possibilidade de estudar e se formar no ensino superior. Sua percepção de racismo aconteceu no trabalho. |
| TE-6                              | Trabalhador negro da cultura, que iniciou suas atividades profissionais nas oficinas de projetos sociais culturais na periferia.   |
| TE-7                              | Representante sindical de empresa de autopeças em Diadema e dirigente do sindicato dos metalúrgicos do ABC.  |
| TE-8                              | Trabalhadora em teleatendimento, negra, moradora da periferia de São Paulo, criada em área de risco onde parte de sua família ainda vive.  |
| TE-9                              | Assessora sindical de Central Sindical, moradora da periferia de São Paulo.  |
| TE-10                             | Assessora sindical de Central Sindical. Mãe que vivenciou dificuldades e dilemas para a criação de sua filha. Essa dificuldade em ser mãe trabalhadora demarca sua trajetória.   |
| TE-11                             | Servidor público municipal, dirigente sindical que foi perseguido e demitido pelo município e hoje está no setor privado. A ECT-DIEESE é sua segunda graduação.  |
| TE-12                             | Trabalhador em empresa multinacional. Tem sua condição transexual como elemento de identidade. Muito jovem, veio direto do ensino médio.   |
| TE-13                             | Trabalhador jovem do comércio, morador da periferia de São Paulo em região dominada pelo tráfico de drogas. Vive os dilemas de ver seus colegas em situação de risco cotidiano.  |

Fonte: Sistematização da pesquisa-ação com trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, São Paulo, 2018-2019.

Elaboração: Autor

Foi ao longo das discussões, que o grupo descobriu as dificuldades do mercado de trabalho para jovens trans (TE-12), as agruras de uma periferia degradada pelo tráfico de drogas (TE-13) e a realidade dos trabalhadores do audiovisual, que ousaram fazer cultura fora das grandes mídias (TE-6). As duras condições dos trabalhadores em uma instituição correcional (TE-5) e em uma fábrica metalúrgica (TE-7) que, trouxeram, para o grupo, mundos que são aparentemente diferentes, mas guardam semelhanças no processo de adoecimento pelo trabalho.

Entendida enquanto processo, a constituição das histórias de vida de cada trabalhador-estudante reinterpreta a proposta de *apresentação* das atividades formativas da educação sindical; e, a cada novo diálogo estabelecido, ampliam-se os laços de solidariedade e de confiança pelos quais sua história individual se torna a história de muitos, pois, como afirma Paulilo reinterpreta Dezin (1984), “as pessoas contam mais do que uma vida, elas contam a vida de uma época, de um grupo, de um povo” (PAULILO, 1999, p. 142).

Por meio das histórias de uma vida que contam a história de um povo, o mundo concreto confere sentido às escolhas e dá início às trajetórias individuais e coletivas do curso de Ciências do Trabalho.

### **6.2.2 Levantamento das inquietações e a construção da problemática individual**

O levantamento das inquietações é um movimento em que o trabalhador-estudante, ao refletir coletivamente sobre sua história de vida, identifica aquilo que o mobiliza para a reflexão e para a ação.

O ponto de partida é sua realidade concreta, início de um processo de levantamento de perguntas que estão latentes na história de vida de cada trabalhador-estudante. É um momento em que as inquietações e as perguntas geradas nas suas vivências são pronunciadas para o coletivo, ganham uma primeira forma, ainda que pouco refletida e estruturada.

Na metodologia da formação sindical, desenvolvida ao longo da história no DIEESE, existe um momento em que se pergunta individualmente aos dirigentes

qual sua expectativa com a atividade formativa. É realizado um levantamento das inquietações e das perguntas que eles gostariam de ver discutidas e respondidas ao longo do curso; é quando ocorre o alinhamento entre as expectativas do sujeito e os objetivos do curso e, principalmente, a mobilização do dirigente para as discussões que se seguirão.

Ao buscar as inquietações de cada um dos presentes, são levantadas as perguntas que deverão organizar os momentos da atividade formativa; ao mesmo tempo em que se procura, coletivamente, iniciar um processo de reflexão sobre as questões que cada sujeito traz para a atividade. Diversas técnicas são utilizadas nesta etapa, com o intuito de encontrar o anúncio de uma problemática que possibilite a discussão coletiva, o aporte do conhecimento sistematizado e a produção de novos conhecimentos voltados para a ação sindical.

Quando este momento adentra à educação superior, o desafio é que essa etapa não se transforme em um anúncio do programa do curso, na qual as expectativas dos alunos sejam suplantadas pela expectativa do professor, no aprendizado do que ele ou a Escola definiu para o semestre ou o ano letivo.

Assim, na proposta da ECT-DIEESE, o que se busca é mobilizar os trabalhadores-estudantes para sua caminhada na produção coletiva do conhecimento, na qual as inquietações apresentadas são oportunidades de conferir sentido ao que vai se conhecer, vivenciar e produzir ao longo dos semestres.

As inquietações não surgem em uma atividade específica e definida para tal; mas a partir das histórias de vida, contadas no coletivo, e, neste diálogo, ganham forma, de modo que podem ser anunciadas. As inquietações surgem vinculadas à realidade concreta de cada trabalhador-estudante, às situações por ele vividas em seu trabalho, em seu local de moradia, na sua família ou comunidade, no presente ou em um passado que é re-admirado, conforme contado e sistematizado.

Nas atividades realizadas nesta pesquisa-ação, as inquietações anunciadas se vincularam às situações reais, vividas, mesmo que essa relação não estivesse explícita nos primeiros momentos.

Para esta etapa do processo, foi utilizada a seguinte pergunta mobilizadora:

- O que te incomoda (inquieta, perturba, tira o sono) com relação a sua realidade?

Esta pergunta foi feita diversas vezes e a resposta realizada de diferentes formas: oral e por escrito. A história de vida de cada um foi intercalada com a pergunta sobre suas inquietações. As respostas vieram em grupos menores e em plenária, de modo que a cada novo anúncio se re-admirasse e se racionalizasse esta inquietação. Nas discussões, buscou-se que todo o grupo debatesse, com quem anunciava sua pergunta, as razões, as dúvidas, os diferentes entendimentos sobre cada questão. E a cada rodada, novos fatos, vivências, valores, sonhos, desilusões e situações de opressão surgiam e ajudavam o coletivo a melhor compreender e refletir sobre as diferentes indagações que eram pronunciadas.

Quadro 9 – Sistematização das inquietações dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa

| <b>Trabalhador-<br/>Estudante</b> | <b>Inquietações</b>  |
|-----------------------------------|--|
| TE-1                              | Qual a situação dos trabalhadores em oficinas de costura?  |
| TE-2                              | Todo conhecimento não-europeu é apagado e sempre colocado como inferior, ignoram-se contribuições feitas por povos africanos, afro-brasileiros e latino-americanos.  |
| TE-3                              | Qual o impacto do desastre de Mariana na chegada da febre amarela em São Paulo?  |
| TE-4                              | Por que as mães que tinham seus filhos mortos pela polícia me perguntavam se os policiais tinham o direito de assassiná-los?   |
| TE-5                              | Por que trabalhadores que adoecem psiquicamente em razão da forma como se dedicam ao trabalho não são acolhidos e tratados em suas demandas de saúde e acabam sendo tratados como indolentes, preguiçosos e malandros? |
| TE-6                              | Na periferia, o conselho dado aos mais jovens é o de não se relacionarem com o mundo do tráfico, ao mesmo tempo, a cidade de SP registra índices absurdos de jovens negros mortos por policiais.                       |
| TE-7                              | Qual a real compreensão dos que representam os trabalhadores das pequenas e médias empresas sobre esses trabalhadores?   |
| TE-8                              | Por que as pessoas, que moram em áreas de risco, não saem de lá?   |
| TE-9                              | O movimento sindical está preparado para as mudanças no mundo do trabalho que estão acontecendo?   |
| TE-10                             | Quais as dificuldades das mães trabalhadoras ao voltarem para o  |



|       |   |
|-------|---|
|       | trabalho após o nascimento de seus filhos?  |
| TE-11 | Como e por que alguns servidores de carreira, (concurados) são perseguidos pela administração eleita e sofrem todo tipo de assédio?   |
| TE-12 | Nos lugares públicos onde eu trabalho ou frequento, sinto-me incomodado ao ser abordado, de forma inesperada, por pessoas cuja a intenção é ser amigável mas, como não sabem fazer uma abordagem confortável, acabam me fazendo passar por uma experiência desagradável, sem ao menos fazer especulações sobre quem sou ou como gosto de ser chamado. |
| TE-13 | Sinto um pesar imenso em ver tantos jovens à margem da constante produção cultural e desperdiçando suas vidas na criminalidade.   |

Fonte: Sistematização da pesquisa-ação com trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, São Paulo, 2018-2019.

Elaboração: Autor

Como se pode observar no quadro, a tese de que as inquietações têm uma estreita relação entre a história de vida de cada trabalhador-estudante é verificada; e, pode ser explicada pela concepção materialista e histórica, que entende que, para quem vive do trabalho, a base que sustenta sua percepção do mundo é a vivência, repleta de dificuldades, que são enfrentadas e superadas por meio de ações concretas.

Ao trazer as histórias de vida e as indagações para o coletivo, iniciam-se dois processos:

Primeiro, ao anunciar as perguntas e as situações que os vinculam com sua realidade, começa um movimento de organização e de reflexão individual sobre o quê os inquieta, sobre aquilo que sentem, mas muitas vezes não param para pensar o porquê/o motivo pelo qual sentem ou tanto os incomoda.

Segundo, no coletivo toma-se consciência de que aquilo que os incomoda também é sentido pelos outros, mesmo que de outra maneira e com intensidade diversa da sua. A partir do compartilhamento das inquietações com o grupo, é construído um processo de racionalização e compreensão coletiva daquilo que, em um primeiro momento, parecia ser algo somente individual.

Quando um trabalhador-estudante anuncia sua pergunta referente à violência policial na periferia (TE-4), os que são vítimas constantes, como os trabalhadores

negros ou os que moram na periferia, logo se identificam com aquela inquietação e refletem conjuntamente com aquele que pergunta. Neste processo, contribuem na busca de melhor objetivar aquilo que aflige o indivíduo que perguntou; e, no coletivo, contribuem na construção da identidade de classe daqueles que compartilham a mesma realidade.

Ao se tratar da desvalorização da produção de conhecimento de determinado povo ou grupo, no caso os latino-americanos e africanos (TE-2), outras condições semelhantes se apresentam, como é o caso das mulheres e das lutas pela igualdade de gênero (TE-10) e a desvalorização da fala dos que têm orientação sexual diferente (TE-12) da que a sociedade espera.

Deste debate sobre os preconceitos e sobre as dificuldades de determinados grupos, aqueles que muitas vezes não tinham refletido sobre vivências de opressão e discriminação, percebem e relatam suas próprias experiências e ajudam, quem primeiro anunciou sua inquietação, a melhor compreendê-la; e, juntos, percebem que seus problemas não são individuais, mas representativos de um coletivo mais amplo.

Neste momento, as inquietações e perguntas individuais demandam a busca pelos coletivos a que se referem, rompem a concepção de que as inquietações são construções de um indivíduo solitário, preso as suas experiências. A partir disso, é iniciada a próxima etapa do método proposto: a busca do grupo representativo que, por meio da pesquisa exploratória, começa o processo de construção da pergunta geradora.

### **6.2.3 O coletivo representativo e a pergunta geradora**

Na formação sindical, que tem como “base de sua metodologia a experiência de cada um, este é um momento que deve facilitar a cada participante mostrar seu ponto de vista e sua experiência” (DIEESE, 1984).

Essas experiências, trazidas nas atividades de formação sindical, não são só individuais, mas coletivas; pois, na condição de dirigente sindical, o sujeito que fala, carrega consigo a representação formal de uma categoria de trabalhadores e toda

uma história de luta desses trabalhadores. Nesta etapa, as experiências dos sindicatos são apresentadas ao grupo, compartilhadas com os demais dirigentes representativos de outros sindicatos de trabalhadores e sistematizadas em um processo de troca de vivências e de produção de novos conhecimentos. Na metodologia, desenvolvida pela formação sindical do DIEESE, é a etapa de:

Observação e descrição da experiência, de situações específicas, concretas, mas historicamente datadas e situadas. A descrição da realidade concreta, tal como ela é, já envolve uma primeira tomada de consciência da realidade como uma primeira avaliação (DIEESE, 1986)<sup>176</sup>.

As atividades, desse momento, nas formações sindicais acontecem quase sempre a partir de discussões em plenária ou em grupos menores, em que é solicitado o relato de experiências concretas sobre o tema discutido. Para a mobilização do repertório dos participantes, utilizam-se diversas técnicas de simulação de situações para que o grupo visualize momentos já vivenciados. Essas práticas, como apontadas anteriormente, têm como fundamento as propostas do sociodrama, que foram incorporadas pela educação popular e passaram a ser utilizadas na formação sindical do DIEESE.

A passagem desse momento da formação sindical para a educação superior ganha outro contorno, uma vez que a carga horária e a heterogeneidade das turmas são maiores e impõem novos desafios. Como cada trabalhador-estudante é oriundo de grupos diversos, é fundamental a identificação do coletivo a que cada trabalhador-estudante é representativo; pois, mesmo que, na maioria, sejam dirigentes sindicais, há origens e realidades sociais diversas.

Além disso, no espaço escolar há um processo de afastamento da realidade de fora dos muros da escola e a construção de coletivos próprios que, muitas vezes, se sobrepõem ao coletivo que o aluno traz consigo.

Para enfrentar esse afastamento do coletivo, criado pela instituição escolar, é importante a reflexão sobre a escola como um espaço contraditório, que tem no aprendizado e na produção de conhecimento um caráter emancipador, mas, ao mesmo tempo, cumpre um papel de reprodução da organização social, que reforça o lugar de cada classe na divisão social do trabalho. A não-explicitação deste lugar que a escola ocupa na sociedade tem como consequência a construção de um simulacro de práxis, no qual a ação sobre a realidade refletida fica restrita às

---

<sup>176</sup> Formação Sindical e Metodologia, DIEESE, 1986.

discussões em sala de aula, aos trabalhos de fim de curso ou às publicações acadêmicas, que se fecham em suas disputas e muitas vezes ignoram que as contradições de nossa sociedade só podem ser superadas pela ação concreta para além dos muros escolares<sup>177</sup>.

Por isto, nessa etapa da APP, é proposto para o trabalhador-estudante que retorne ao coletivo que faz parte e busque, na sua realidade cotidiana, uma melhor identificação do coletivo a que está vinculado e até que ponto suas inquietações refletem as inquietações desse grupo social. Assim, é iniciado o processo de conscientização de que suas inquietações não são individuais, mas expressão das demandas e necessidades do grupo do qual faz parte.

Na realização dessa etapa pelos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, foi possível perceber como esse processo auxilia a melhor compreensão de suas inquietações e como a identificação do coletivo não é tão direta assim.

Para estes momentos, foram utilizadas perguntas mobilizadoras que os levasse a refletir sobre as suas origens e vivências e questionassem se eram inquietações somente suas.

As perguntas utilizadas para os debates foram:

- Com quem mais você compartilha sua inquietação?
- Quem ou qual grupo você percebe que tem as mesmas inquietações que você?

O quadro 10 apresenta a sistematização dos grupos representativos que surgiram e foram identificados a partir do relato das histórias de vida, dos retornos às realidades concretas e das primeiras reflexões sobre as inquietações.

---

<sup>177</sup> A reflexão sobre a contradição da instituição escolar tem como referência os estudos de P. Bourdieu. Ver BOURDIEU, P e PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes, 2014.

Quadro 10 - Sistematização dos coletivos representativos da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa

| <b>Trabalhador-<br/>Estudante</b> | <b>Grupos representativos</b>   |
|-----------------------------------|---|
| TE-1                              | Moradores em ocupação   |
| TE-2                              | Militantes da causa afrodescendente   |
| TE-3                              | Trabalhadores da saúde e da vigilância sanitária  |
| TE-4                              | Militantes das causas dos direitos humanos  |
| TE-5                              | Trabalhadores públicos que lidam com trabalhadores com doença profissional em situações extremas (policiais, agentes penitenciários e de casas correccionais) |
| TE-6                              | Trabalhadores da cultura, movimentos culturais e jovens da periferia  |
| TE-7                              | Dirigentes sindicais metalúrgicos da região do ABC paulista   |
| TE-8                              | Moradores da periferia que convivem com riscos urbanos e sociais  |
| TE-9                              | Dirigentes e assessores sindicais da CUT  |
| TE-10                             | Dirigentes sindicais feministas, movimento de mães, mães trabalhadoras  |
| TE-11                             | Militantes de esquerda e dirigentes sindicais do setor público  |
| TE-12                             | Coletivos LGBTQ's   |
| TE-13                             | Jovens da periferia de São Paulo  |

Fonte: Sistematização da pesquisa-ação com trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, São Paulo, 2018-2019.

Elaboração: Autor

Como era de se esperar, os grupos sociais identificados estão vinculados ao cotidiano de cada trabalhador-estudante. Alguns são relacionados ao trabalho, como é o caso do trabalhador da vigilância sanitária (TE-3), do dirigente sindical metalúrgico do ABC (TE-7), do trabalhador em casas correccionais de jovens (TE-2), da assessora da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (TE-9) e do trabalhador da cultura na periferia (TE-6).

Outros chamam a atenção, por esta vinculação não ser tão explícita, como a da trabalhadora de telemarketing (TE-4), que se identifica com os militantes de direitos humanos; e, só depois de melhor compreender sua trajetória de militância

junto a uma organização de apoio às vítimas da violência policial, percebe-se que sua inquietação está vinculada à atuação profissional anterior. O mesmo acontece com o trabalhador do setor de telecomunicação (TE-11) que percebe como seu coletivo os dirigentes do setor público; e, só compreende sua luta quando relata a história de perseguição política por gestões públicas antissindicais, em um momento anterior.

Muitas vezes este reconhecimento de si e dos outros é um processo lento, em que a história contada ganha reflexão por meio das suas inquietações. Quando se pergunta *por que isto lhe incomoda? e a quem mais isto inquieta?*, vivências não contadas surgem e demandam do trabalhador-estudante o retorno a grupos e coletivos que não estão mais em seu cotidiano imediato, mas que são significativos em sua história de vida. É o caso do trabalhador em recursos humanos de uma grande empresa (TE-2), que, ao longo desse processo, reconstrói sua identificação étnica e, ao refletir sobre sua história, questiona as razões de suas ideias e posições serem desvalorizadas, historicamente, em um movimento em que a legitimação do conhecimento está vinculada à etnia e à cor da pele de quem enuncia. Movimento semelhante ao do jovem trabalhador LGBTQ, que tem suas inquietações vinculadas às angústias de quem vive o preconceito pelas suas opções sexuais (TE-12).

Outro movimento verificado foi a identificação com coletivos que não faziam parte do círculo próximo do trabalhador-estudante: caso da assessora sindical, que tinha como inquietação as dificuldades das mães trabalhadoras (TE-10) no retorno ao trabalho; e, encontrou identificação nos movimentos e lutas das trabalhadoras feministas.

Por fim, foi relevante a vinculação dos grupos com seus locais de moradia, tais como: a trabalhadora de telemarketing, que busca compreender porque as pessoas em área de risco não a abandonam, já que ela é uma pessoa criada e com parentes próximos que vivem em área de risco (TE-8); o trabalhador-estudante que vive os dilemas dos jovens da periferia (TE-13) e vê amigos de infância que enveredam por caminhos do crime organizado e morrem diariamente; e, a moradora de ocupação, que percebe as dificuldades de inserção no mundo do trabalho daqueles que muitas vezes nem têm endereço para uma ficha de emprego (TE-1).

O retorno ao grupo social, que compartilha as inquietações, é uma etapa que acontece por meio da pesquisa exploratória ao universo que se propõe conhecer;

não como a etapa de uma pesquisa acadêmica tradicional, mas o revisitar a sua vivência coletiva, de maneira organizada e com o objetivo de melhor compreender suas inquietações, mediante um processo de reflexão e conscientização.

Esse é um movimento de conscientização, entendido como a compreensão crítica dos homens e das mulheres como sujeitos existentes e conscientes no mundo e com o mundo. Ao estar no mundo, são capazes de *tomar distância* e, ao objetivá-lo, se mobilizam para a ação.

Nessa proposta, a conscientização consiste no desenvolvimento crítico de tomada de consciência e “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 30). A realidade vivenciada pelo ser humano tem o poder de condicioná-lo, mas não de determiná-lo; já que ele pode, ao refletir criticamente, atuar sobre essa realidade e modificá-la, o que termina por modificar a si mesmo.

Ao retornar a sua realidade concreta, focada em suas inquietações e com perguntas iniciais organizadas previamente, a trabalhadora de telemarketing (TE-8), ao dialogar com moradores de área de risco, percebeu que continuar nestes locais não é uma escolha individual, mas condicionada por questões objetivas e sociais:

Fiz uma visita na casa da dona A. para saber como ela e sua família conseguem viver em uma área de risco. Ela me falou que mora ali há mais de 30 anos por não ter condições financeiras de comprar um terreno particular e que, por muitas vezes, já perdeu tudo por falta de estrutura na construção da sua casa e pelas fortes chuvas.

Perguntei por que ela não se inscreve no programa público de moradia e ela relatou que já tem uma história de vida ali naquele local e que no apartamento não caberiam todos da sua família, que apesar do terreno ser da prefeitura, ela tem um espaço que dá para fazer casas para seus filhos e netos, algo que ela relata com os olhos cheios de lágrimas (TE-8, 2019).

Nesse momento, que se defronta com uma realidade que também é sua, começa a melhor compreender o que tanto a inquieta; e, que isto não é uma preocupação individual, mas um dilema coletivo de um grupo que a cada dia precisa escolher entre colocar sua vida em risco ou desfazer seus laços sociais, determinados por aquele território.

O mesmo acontece com a outra trabalhadora de telemarketing (TE-4), que ao revisitar sua história encontra no sofrimento das mães, que perderam seus filhos para a violência policial, o grupo ao qual está vinculada, independente de não mais trabalhar nesta função.

Eu trabalhei por 10 anos no Centro Santo Dias de Direitos Humanos da Arquidiocese de São Paulo que recebia denúncias de violência policial no Estado de São Paulo e Brasil. Ao voltar encontrei-o fechado e agora luto para tentar reabri-lo. O que me fez escolher este tema, além da grande preocupação com a violência policial que não cessa foi o desconhecimento da sociedade com relação à ação das polícias. Durante esses 10 anos trabalhando neste segmento dos direitos humanos eu ouvia uma pergunta comum aos parentes das vítimas: 'Eles podem matar?' (TE-4).

Quando revisitou sua história e buscou nos arquivos do Centro Santo Dias, que se encontra fechado pela Arquidiocese de São Paulo, a trabalhadora-estudante conseguiu objetivar e perceber que a pergunta que há muito tempo a inquietava, na verdade, era a pergunta das mães que perderam seus filhos para a violência policial: "Se eles [os filhos] fizeram algo errado, os policiais podem matar?" (TE-4).

O mesmo movimento pode ser verificado quando o servidor público (TE-5), que já trabalhou na área interna de uma casa de correção de menores e agora organiza processos de licenças médicas, volta a seus colegas para formular suas perguntas, em diálogo com os trabalhadores de uma área de grande pressão, e avança na percepção das contradições inerentes ao trabalho.

A partir das falas de colegas de trabalho [na Fundação Casa] que pude perceber que o trabalho não era apenas a forma de se "ganhar a vida", mas também era uma grande fonte de insatisfação e até doença. As doenças físicas são facilmente percebidas e aceitas por eles próprios, seus gestores e seus colegas. Porém, quando falamos de doenças que afetam a parte emocional, quando não existe um órgão ou membro do corpo com uma marca, logo são taxadas como 'falta de vergonha' ou 'moral' (TE-5).

Outro caso que realiza este processo é o do trabalhador da vigilância sanitária:

Lembro-me que em 2016, nós da SUCEM – Superintendência de Controle de Endemias, já sabíamos que em 2017 estouraria vários casos de febre amarela devido ao nosso trabalho de epizootia (macacos encontrados mortos). Quando um macaco é encontrado morto na mata em São Paulo, a SUCEM é chamada para fazer uma captura de mosquitos. Naquele momento, a quantidade de mosquitos infectados com o vírus da febre amarela era assustadora (TE-3).

Ao rever sua atuação recente e seu papel em meio a uma crise epidemiológica, percebe a profundidade de suas descobertas e dá outro sentido quando volta e começa a dialogar com seus colegas e instituições coletivas, como o Sindicato e os Conselhos Tripartites:

Quando voltei comecei a fazer o mapeamento sobre os municípios que compõe o corredor verde. Levei esse levantamento para o Sindicato dos Trabalhadores da Saúde e para alguns conselheiros de saúde, então



levamos [esse levantamento] para o Conselho Municipal e para o Conselho Estadual de Saúde e isto fez com que atuassem (TE-3).

Foi neste processo de mobilização e reflexão que levou à ação, que o trabalhador-estudante avançou em seu questionamento: “se os municípios tiveram conhecimento antecipado dos casos, por que não se fez o trabalho de imunização?” (TE-3).

Essa pergunta vai de encontro à concepção de Freire, que entende o ato de perguntar como um movimento crítico, um processo de desnaturalização do concreto.

Insistamos, porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta ‘o que é perguntar?’ um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’ (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.25).

Assim, a partir do retorno exploratório ao coletivo, iniciam-se as elaborações das perguntas e um processo crítico à realidade que é vivida pelo trabalhador, mas não é refletida. O “espantar-se” freiriano não é um movimento que expressa somente inquietação individual, mas uma preocupação do grupo social do qual o trabalhador-estudante faz parte. No vivido, ao expressar as inquietações de muitos, a pergunta que aparentava ser uma questão individual é capaz de mobilizar o coletivo e trazer consigo a possibilidade da mudança, da ação.

O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível a pergunta e a resposta as ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. (...) O ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Ao representar a expressão de um coletivo, a pergunta, que inicialmente aparece como uma indagação individual, passa a ser um processo coletivo de questionamento de uma realidade, uma pergunta geradora daquele grupo.

A pergunta geradora dá sentido à busca do trabalhador-estudante ao conhecimento sistematizado e mobiliza o sujeito para a produção de novos conhecimentos, vinculados à necessidade do grupo que representa e o move para a ação.

Enunciada a princípio, a partir da história de vida, como uma inquietação individual, quando a pergunta geradora passa a expressar um problema concreto de um coletivo e confere legitimidade a essa inquietação, ela se transforma em força mobilizadora e ganha relevância social para o grupo que expressa, que é impelido a buscar sua solução.

Por isto, a pergunta, que emerge da pesquisa exploratória, não é somente uma investigação acadêmica, mas um movimento de busca por uma resposta que mobilize todos que compartilham dessa inquietação. É no vivido que o sujeito resolve as contradições entre o que pensa e o que vive, para assim refletir sobre sua ação, em busca da superação daquilo que o oprime.

A partir da definição do coletivo que representa e da pergunta geradora deste coletivo, começa a relação entre a percepção e a reflexão sobre o vivido (repertório do sujeito e do grupo) com o conhecimento sistematizado, na busca pela superação do senso comum e a consequente produção do conhecimento para a ação (práxis).

No quadro a seguir, são apresentadas as perguntas geradoras elaboradas pelos trabalhadores estudantes, a partir de suas histórias de vida, da identificação dos seus coletivos significativos e da pesquisa exploratória.

Quadro 11 - Sistematização dos coletivos representativos da ECT-DIEESE que participaram desta pesquisa

| <b>Trabalhador-<br/>Estudante</b> | <b>Perguntas geradoras</b>   |
|-----------------------------------|--|
| TE-1                              | Como se dá o trabalho nas oficinas de costura ? Há trabalho escravo mesmo?   |
| TE-2                              | Quais as consequências do período colonial em nossa sociedade hoje? Como os fatores raça-gênero determinam quem deve ser explorado? Qual forma de pensar é validada pela ciência? Por que tudo que é diferente do europeu [inclusive o conhecimento] é considerado como inferior? Como esse modelo de dominação é naturalizado pela sociedade? |
| TE-3                              | Como as pessoas, que estavam sendo contaminadas nos municípios, eram atendidas? Os médicos estavam diagnosticando a Febre Amarela? A vigilância dos municípios estava tomando conhecimento imediato desses casos? Se sim, por que não se fez o trabalho  |

|       |   |
|-------|---|
|       | de imunização? Por conta disso, um município passou a doença para o próximo?  |
| TE-4  | Afinal, os policiais podem matar? Por que eles matam? Por que o trabalhador policial defende seu trabalho com unhas e dentes a ponto de se submeter a isso? Por que eles violam os direitos humanos no seu trabalho? E a defesa da vida, como fica?   |
| TE-5  | Quais os processos de trabalho que favorecem o adoecimento? Qual o perfil do trabalhador que mais adoece? Existem e, se sim, quais são as políticas públicas nesta área? Como melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores para que não adoçam?   |
| TE-6  | Por que a escola não é interessante ao jovem? Por que ela não tem o aparato para recebê-lo? Por que os jovens têm dificuldade para se inserir na produção cultural?   |
| TE-7  | Qual o grau de compreensão dos trabalhadores sobre a importância de ter um representante imediato? De fato, é importante? Houve melhorias nas conquistas e nas condições de trabalho com o representante na empresa?  |
| TE-8  | O que leva as pessoas a morarem em áreas de risco? Por algum momento, eles não sentem vontade de morar em outro terreno? Por que continuam a morar lá?  |
| TE-9  | Qual é o futuro do sindicalismo? Porque o movimento sindical não investe num plano de formação para os jovens que estão em período escolar, desenvolvendo o senso crítico dos que irão se inserir no mercado de trabalho?   |
| TE-10 | Quais as dificuldades enfrentadas pela mãe trabalhadora em relação à maternidade e ao trabalho? Quais melhorias nas leis trabalhistas são necessárias à mulher na maternidade?  |
| TE-11 | Porque há tantas entidades sindicais de servidores públicos municipais? Porque uma parte da sociedade faz julgamento errôneo em relação aos servidores públicos no geral? Qual a responsabilidade dos gestores quanto à imagem dos servidores públicos junto à sociedade? O que os sindicatos fazem para mudar essa situação? |
| TE-12 | Quais empresas são referências em práticas das diretrizes LGBTQI+ no Brasil? Qual o nível de satisfação do funcionário? Qual o nível de satisfação do cliente? Qual o nível de satisfação do empregador com relação aos seus funcionários LGBTQI+? Quais  |

|       |  |
|-------|--|
|       | as leis realmente praticadas nas empresas?   |
| TE-13 | Nos anos 2000 (dois mil) quantos nascimentos de afrodescendentes ocorreram? Quais as perspectivas desses jovens quando o assunto é trabalho? Quais políticas de governo foram realizadas ao longo dos últimos 20 anos para a realidade da afrocidade? A ocupação do tempo dos (as) jovens, os blindados da violência policial? |

Fonte: Sistematização da pesquisa-ação com trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, São Paulo, 2018-2019.

Elaboração: Autor

Ao observar o conjunto de perguntas elaboradas nesse processo, é identificado um movimento do indivíduo em direção ao coletivo, da inquietação que estava imersa na história de vida para uma formulação capaz de fazer o coletivo representativo refletir e se mobilizar.

A inquietação perante a violência policial (TE-4) se transforma em pergunta dos que vivem a violência e chega ao questionamento sobre o lugar do policial como trabalhador: *Afinal, os policiais podem matar? Por que o trabalhador policial defende seu trabalho com unhas e dentes a ponto de se submeter a isso? E a defesa da vida, como fica?*

O questionamento sobre a legitimidade do conhecimento eurocentrista (TE-2) avança para a discussão da exploração dos afrodescendentes e ganha historicidade: *Quais as consequências do período colonial em nossa sociedade hoje? Como os fatores raça-gênero determinam quem deve ser explorado?*

A questão (TE-3) que nasceu da observação a partir do trabalho em identificar o caminho da doença de uma região para a outra se transforma em pergunta para e sobre a ação do poder público: *A vigilância dos municípios estava tomando conhecimento imediato desses casos? Se sim, por que não se fez o trabalho de imunização?*

A partir da inquietação referente ao adoecimento psíquico do trabalhador (TE-5) surge o questionamento dos processos de trabalho e a identificação da necessidade de políticas públicas para essa situação: *Quais os processos de trabalho que favorecem o adoecimento? Quais são as políticas públicas nesta área?*

A própria ação coletiva dos grupos, quando refletida, passa a ser questionada: *Por que o movimento sindical não investe num plano de formação para*

*os jovens que estão em período escolar, desenvolvendo o senso crítico dos que irão se inserir no mercado de trabalho (TE-9)? Houve melhorias nas conquistas e nas condições de trabalho com o representante na empresa (TE-7)?*

A inquietação de um sobre a periferia passa a expressar a angústia de muitos; e, assim, a dialogar com outras perguntas do próprio grupo de trabalhadores-estudantes e avançar em direção às instituições que são incapazes de respondê-las: *Quais as perspectivas desses jovens [da periferia] quando o assunto é trabalho (TE-13)? Por que a escola não é interessante ao jovem? Por que ela não tem o aparato para recebê-lo (TE-6)?*

Quando a pergunta geradora é enunciada, clama por respostas e mobiliza o trabalhador-estudante a tentar respondê-la; junto com ele vem a necessidade concreta dos coletivos que a pergunta expressa. No conjunto dos trabalhadores-estudantes, quando as perguntas geradoras são apresentadas e debatidas, encontram convergências que possibilitam um processo de identificação entre elas e os grupos que representam.

#### **6.2.4 Redução temática e o emergir do tema gerador**

Na formação sindical, o surgimento de expectativas/perguntas iniciais é tratado e transformado a partir das discussões, que levantam o repertório dos dirigentes e trazem, ao grupo, as experiências coletivas das diferentes entidades dos trabalhadores sobre o tema em debate. Com este aporte do conhecimento prático, produzido na luta cotidiana das lideranças, o que eram perguntas iniciais ganham historicidade e se tornam perguntas geradoras, produzidas coletivamente.

Com este painel construído, os trabalhadores iniciam um processo de diálogo, que tem como objetivo a re-admiração, individual e coletiva, sobre cada uma das perguntas geradoras. Neste processo, as diferentes indagações das lideranças sindicais começam a convergir e reconectam os fragmentos de uma realidade que foi cindida; e, para que seja desvelada, precisa ser totalizada e historicizada em um movimento de re-presentificação, conforme proposto por Freire.

Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou,

no ensaio 'descodificador', cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, 're-admiram' sua admiração anterior no relato da 'ad-miração' dos demais (FREIRE, 2005, p. 60).

Reorganizadas e articuladas entre si, diferentes perguntas, vivências e necessidades, enunciadas pelo grupo, revelam as diversas faces de um mesmo problema, que carece de solução e que mobiliza a reflexão coletiva na busca por sua superação.

Desta forma, a 'cisão' que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo 'cindido' que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise (FREIRE, 2005, p. 60).

Em um curso que, por exemplo, tem como objetivo discutir a jornada de trabalho, diferentes vivências sobre o tempo dedicado ao trabalho emergem sob a forma de perguntas sobre as divisões dos turnos, as diversas intensidades imprimidas a uma mesma jornada, o tempo de deslocamento até o posto de trabalho, o valor das horas-extras, os mecanismos distintos de compensação de jornada, as doenças decorrentes do excesso de horas trabalhadas, entre outras. Quando essas perguntas começam a ser objeto de reflexão do grupo, mediado pelos educadores, inicia-se um processo de re-admiração das relações de exploração dos trabalhadores, o que confere um outro sentido à discussão, na qual as questões trazidas e analisadas são a porta de entrada visível que expressa uma disputa essencial no capitalismo sobre a posse e o controle do tempo do trabalho.

Pelo diálogo e reflexão sobre as demandas e problemas reais dos dirigentes sindicais, na luta por melhores condições de vida para os trabalhadores, chega-se à problematização do que é essencial na discussão e que está escondido pela naturalização de uma relação de exploração, que aparece como a única possibilidade para o trabalhador. As perguntas iniciais que se transformaram em perguntas geradoras, se retotalizam no desvelamento das relações estabelecidas em nossa sociedade e definem um tema gerador: a disputa pelo controle da força de trabalho.

Assim, o tema que emerge deste processo, ao se historicizar e readquirir sua totalidade, passa a conferir sentido ao conhecimento historicamente sistematizado que será aportado pela atividade formativa; que, ao se encontrar com as necessidades e conhecimentos práticos que o trabalhador traz, possibilita um

processo de produção de conhecimento sobre a realidade que transcende as necessidades de sua categoria. É o movimento que Freire chama de passagem do nível da “consciência real” para a “consciência máxima possível”, que mobiliza os sujeitos a refletir sobre sua prática e possibilita que essa reflexão se torne engajamento para a ação.

A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005, p. 63).

Um dos desafios colocado na construção das ciências do trabalho, como uma ciência da práxis, está na busca de que esse processo de conscientização, a que se refere Freire, se realize em um curso de educação superior. Assim, o momento de produção dos temas geradores é chave para a criação do espaço real de produção de um novo conhecimento, que rearticule a experiência do vivido com o conhecimento historicamente sistematizado.

São as perguntas geradoras, elaboradas, anunciadas e refletidas pelos trabalhadores-estudantes, que iniciam esse processo por dentro da APP. Tal qual a elaboração e o enunciado da pergunta geradora se dão por meio de um processo coletivo e reflexivo das inquietações e problemáticas individuais, a busca pelos temas geradores acontece quando, coletivamente, os alunos iniciam um processo de discussão, reflexão e sistematização dos elementos e fenômenos sociais que alinhavam as diferentes perguntas que foram construídas.

Nesse processo, o trabalhador-estudante compreende que as perguntas são expressões do visível, de uma realidade historicamente construída que oculta as relações essenciais de nossa sociedade. Assim, elas conferem sentido à trajetória de ensino-aprendizagem que tem como objetivo melhor compreender essas relações com vistas a sua superação.

Tal qual a pergunta geradora surge de um processo de diálogo coletivo entre os diferentes sujeitos do grupo mediados pelo educador, o tema gerador aparece das discussões e reflexões coletivas propostas na APP, a partir de atividades que têm como objetivo a construção de textos escritos ou pronunciados coletivamente.

Para esse fim foi proposta, para o conjunto de trabalhadores-estudantes, a construção de um texto coletivo que teve início com o exercício de leitura individual

de um texto que problematizava um acontecimento recente e a produção de uma pequena resenha realizada em duplas.

Com as resenhas feitas, organizou-se a leitura e a discussão coletiva de todas as produções textuais, que tinham como objetivo compreender as diferentes visões e reflexões sobre o mesmo texto. O intuito era refletir sobre como a história de vida de cada um orientava a visão sobre o problema colocado; como essa percepção se alterava a partir da elaboração em dupla; e, como, no diálogo coletivo, as impressões pessoais ganhavam profundidade e melhor compreensão sobre o texto e, principalmente, sobre o núcleo da discussão proposta. Por fim, solicitou-se que fosse produzido um único texto, que unificasse o conjunto de resenhas realizadas em duplas e tivesse como objetivo retotalizar as diferentes visões sobre o mesmo problema, a partir do que o grupo identificasse como o núcleo da discussão, sua essência.

Esse exercício funcionou como um processo de reflexão e mobilização para a busca de um ou mais temas que articulassem as diferentes perguntas geradoras produzidas na etapa anterior.

No conjunto seguinte de aulas foi proposto que os trabalhadores-estudantes relesem suas perguntas geradoras individuais e que, mais uma vez, expusessem para o grupo. A partir dessas exposições, buscou-se estabelecer um diálogo coletivo sobre as problemáticas iniciais com o objetivo de encontrar unidade entre as diferentes indagações. Isto se deu a partir das seguintes questões:

- Ao observar a história de vida de cada um, há características comuns entre vocês que ajudam a responder suas perguntas?
- Quais as causas dos problemas apresentados?
- Ao analisar cada uma das perguntas elaboradas, o que há em comum entre elas?

Após as discussões, foram organizados grupos de trabalhadores-estudantes cujas perguntas geradoras se relacionavam e proposta a construção de pequenos textos com o objetivo de organizar os pontos de interconexão.

Uma vez produzidos, os textos foram lidos coletivamente e mais uma vez foi aberta a discussão sobre o que unificava estas diferentes reflexões. A partir do



diálogo estabelecido, sugeriu-se a construção de um texto único que buscava alinhar cada uma das perguntas a um tema que as articulasse.

O resultado deste processo foi o texto de apresentação coletiva dos trabalhos da APP I e II (anexo E), que começa assim:

De maneira extremamente potente os alunos do curso de Ciências do Trabalho da Escola do Dieese buscam com seus trabalhos desconstruir as formas de opressão, legitimar e potencializar as práticas de resistência ao produzir um conhecimento a partir da realidade da classe trabalhadora<sup>178</sup> (Anexo E).

O texto apresenta como tema gerador a opressão aos trabalhadores e as suas estratégias de resistência. Assim, relaciona a opressão ao negro, as dificuldades das mulheres, dos LGBTQ's e dos jovens da periferia no mercado de trabalho, à violência policial; e, encontra, como chave de compreensão, a análise de uma sociedade marcada pela herança colonial patriarcal e escravagista.

A opressão identificada se expressa na ocupação desigual do espaço urbano e, também, nas doenças endêmicas e mentais que assolam os trabalhadores e as populações mais vulneráveis abandonadas pelo Estado.

As lutas e as resistências a essa opressão articulam essas indagações com outras perguntas geradoras, que dizem respeito à organização dos servidores públicos, dos trabalhadores das pequenas empresas do ABC paulista, da juventude nos sindicatos e na periferia.

Como pode ser verificado na Figura 3, as inquietações e as perguntas geradoras, elaboradas nas etapas anteriores, mobilizam os trabalhadores-estudantes à reflexão sobre o que está oculto naquilo que percebem em sua realidade; e, conforme o diálogo ocorre, aquilo que aparecia como uma problemática individual ganha sentido coletivo e faz surgir os temas geradores que possibilitarão avançar para o momento seguinte; no qual, o conhecimento historicamente sistematizado e legitimado pela ciência se encontra com o conhecimento prático do grupo de trabalhadores-estudantes e professores.

---

<sup>178</sup> Extrato do texto coletivo final, entregue e apresentado na conclusão dos dois primeiros semestres de APP. Essa etapa da pesquisa-ação foi realizada no dia 27/06/2019.

Figura 3 - Temas geradores e perguntas geradoras dos trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE 2019



Fonte: Sistematização da pesquisa-ação com trabalhadores-estudantes da ECT-DIEESE, São Paulo, 2018-2019.

Elaboração: Autor

### 6.2.5 Aprofundamento: do senso comum ao conhecimento científico

Na educação sindical, esse é o momento em que o conhecimento prático se encontra com o conhecimento científico sistematizado, na busca de respostas às perguntas geradoras levantadas pelo grupo. É a etapa de aprofundamento, denominada assim por Manfredi, no texto referência da Escola Sindical do DIEESE:

Aprofundamento: é um processo de análise que envolve ao mesmo tempo uma reflexão da realidade atualizada, do passado e do futuro, com a intenção de entender as contradições que explicam as situações concretas atuais. Esse processo de análise e síntese envolve a compreensão entre o específico e o geral; a busca dos diferentes conflitos de interesses diferentes e antagônicos entre as classes, grupos, etc.; a compreensão da origem, da história, da dinâmica de transformação da realidade (DIEESE, 1986).

Nesse momento, o tema gerador retorna para o grupo, que procura sua melhor compreensão a partir da sua experiência; o seu conhecimento prático

encontra-se com o conhecimento científico e cabe, ao formador, a organização do repertório do grupo, a partir das falas individuais que, quando pronunciadas e problematizadas, constituem uma construção coletiva que busca responder as perguntas geradoras.

É um momento de depuração da fala individual; pois com a externalização das contradições, pelo diálogo, são construídas as possibilidades de sua superação. Nesse processo, senso comum e conhecimento prático aparecem conjuntamente; cabe ao formador contribuir para que o grupo inicie um processo de separação entre o que é conhecimento produzido pela sua vivência e o que são as ideologias que ocultam a realidade.

O diálogo do grupo, estabelecido a partir do tema gerador, traz as experiências coletivas, que passam a ser confrontadas com o conhecimento científico; e, por meio da relação dialógica, as experiências se modificam e produzem um novo conhecimento, que supera a separação entre o conhecimento prático e o teórico.

Na educação sindical, este é o momento que o conhecimento científico é introduzido no debate, seja por meio da fala de um técnico/pesquisador ou pela leitura de textos científicos que se referem ao assunto em discussão:

Por exemplo, um estudo dirigido feito com um texto pequeno e aparentemente simples possibilita muita coisa. E não é nada mais nada menos que promover uma leitura coletiva e depois organizar, através de uma metodologia, quais são as ideias do autor, que problemas esse texto coloca, quais críticas podem ser feitas às suas ideias (DIEESE, 1986).

Nesse processo, é preciso cuidado para que a fala que aporta o conhecimento científico não cale a voz do trabalhador e se imponha, como ocorre na educação bancária descrita por Freire; ao mesmo tempo, é fundamental que a percepção sensível e as ideologias sejam questionadas.

A relação dialógica precisa ser estabelecida entre o técnico e o grupo, de modo que um ensine e aprenda com o outro, em um movimento no qual as contradições entre o conhecimento prático e o teórico comecem a ser superadas e atinjam “um nível de consciência mais prático dos interesses dos mecanismos de manutenção e superação da realidade” (DIEESE, 1986).

Ao adentrar a educação superior, esse momento ganha especificidades que desafiam o educador sindical e popular, pois carece de reflexão e construção de inovações metodológicas, que precisam ser experimentadas e criticadas.

A educação superior é o lugar da ciência, o centro da produção do conhecimento historicamente sistematizado e da legitimação da figura do intelectual que domina o método de produção desse conhecimento, tão específico na história da humanidade. No ensino superior, o aluno, cuja formação para a vida acontecia pela educação básica, passa a ser iniciado na tradição epistemológica moderna e se apropria do método, da linguagem e dos valores da ciência moderna.

Propor mudanças nesse processo, para muitos, aparece como uma espécie de sacrilégio, que questiona o método que possibilitou a humanidade conhecer e transformar o mundo; o que pode até ser classificado como movimento anticientífico, tão em moda neste início de século XXI. O que se propõe, porém, busca a superação dessa contradição na qual o conhecimento prático e científico encontra sua síntese na práxis.

Compreender o trabalhador como sujeito do processo ensino-aprendizagem é o primeiro passo, porém não o único. É necessário romper com uma educação ancorada na concepção elitista de conhecimento, que separa a educação para a vida da educação para o trabalho; e substituí-la por uma educação que tenha na vida, em todas as suas dimensões, o centro do processo produtor de conhecimento.

Como lembra Freire, em várias passagens de sua extensa obra, conhecer é um ato intencional dos sujeitos para transformar o mundo e, conjuntamente, produzir conhecimento. “É como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1983, p. 16).

Para isto, é preciso que o professor de cada disciplina contribua para modificar a posição do trabalhador-estudante, no processo de compreensão de sua prática; e, o desafie a refletir criticamente sobre sua ação, a *readmirar* sua produção e a separar o que é percepção do que é conhecimento.

Em “Extensão e comunicação”, Freire (1983, p. 19-20) apresenta duas situações diferentes: camponeses que se fundem com sua realidade e se sentem mais como parte da natureza do que como seus transformadores; e, trabalhadores

que têm um nível de segurança e de êxito de sua ação, que já está captado pela experiência e em um processo contínuo de aprender com a prática.

Na primeira situação, a fusão entre homem e mundo aprisiona o sujeito, que não consegue objetivar sua ação em relação ao mundo; não reflete sobre suas ações; não as acumula quando positivas ou as modifica quando negativas; e, para sua manutenção, busca explicações mágicas. Nestes casos, não consegue transformar sua prática em conhecimento.

Na segunda, a técnica desenvolvida pela prática do trabalho consegue alterar seu curso pela experiência, que é modificada, aprimorada e transmitida para outros; o trabalhador avança em seu processo de ação e reflexão sobre a ação e, ainda, prossegue no desenvolvimento de produção do conhecimento e supera as explicações mágicas.

A tarefa do educador, para Freire (1983, p. 20), está em contribuir para que o educando busque a superação do conhecimento sensível e obtenha um conhecimento que *a partir do sensível alcance a razão da realidade*; ou seja, por meio da ação e reflexão, avance no processo de distanciamento e crítica de sua realidade, em direção ao seu *desvelamento*.

Esse aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não 'preso', ou 'aderido' a ela ou às partes que a constituem (FREIRE, 1983, p. 20).

Assim, é preciso que o professor e o trabalhador-estudante superem a separação entre o conhecimento prático do trabalhador e o conhecimento científico; de modo que, ambos, pelo diálogo, compreendam o processo de produção de conhecimento. Para isso é importante entender o que é o conhecimento prático e diferenciá-lo do que é ideologia, ou seja, daquilo que oculta sua real situação.

Quando o professor não se atém a essa diferença, corre o risco de valorar tudo que o trabalhador anuncia como conhecimento ou de desprezar tudo que ele sabe e classificar como senso comum; o que não contribui no processo de crítica de sua realidade e, muito menos, proporciona a produção de um novo conhecimento.

O conhecimento advindo do trabalho e aprendido pelo trabalhador-estudante é prático, social e histórico; por isso, é pelo diálogo que pode ser percebido e tratado

pelo professor. No ato comunicativo, ideologias e conhecimentos são anunciados conjuntamente; e, pelo diálogo crítico, diferenciam-se um do outro. O mesmo se dá com o conhecimento científico trazido pelo professor, que, ao anunciá-lo, traz consigo valores que são depurados pela crítica e reflexão na relação sincera entre educadores e educandos.

Nesse movimento dialógico, em que conhecimentos, valores e ideologias são apresentados e confrontados, o trabalhador-estudante toma consciência de que o que sabe é tão legítimo quanto o que o professor apresenta; e, ao mesmo tempo, compreende a diferença entre conhecimentos, valores e ideologias. Então, novos conhecimentos são produzidos pela síntese entre o prático e o científico.

Esse processo, aparentemente complexo, é facilmente verificado no mundo real, no movimento da práxis cotidiana. Quem já teve a oportunidade de assistir a um diálogo entre um engenheiro e um mestre de obras, sobre algo a ser executado em uma construção, pode perceber como dois conhecimentos diferentes sobre um mesmo ato se encontram. Ambos sabem que o conhecimento científico do engenheiro tem a legitimidade da ciência e que o conhecimento prático do mestre de obras tem a legitimidade do trabalho. Deste diálogo, que muitas vezes se transforma em embate, o conhecimento do engenheiro sai transformado pela prática, o do mestre de obras é modificado pela ciência e a ação concreta surge como resultado deste confronto.

Em sala de aula, é somente pelo ato dialógico crítico e sincero que educador e educando podem realizar este ciclo da práxis da vida real; e, é, neste movimento, que está a possibilidade de uma educação pela práxis se contrapor a uma educação elitista e opressiva.

Como tarefa, cabe à educação pela práxis propiciar a descoberta de que o educando detém conhecimento e que este conhecimento é tão legítimo quanto os anunciados pelos professores. Ao mesmo tempo, é preciso perceber que, do mesmo modo que muito do que ele sabe é conhecimento, muito do que ele acha que sabe não passa de ocultamento da realidade.

Esse não é um ato simples de transferência de conhecimento ou método de ensino, mas um processo de conscientização; que implica na retomada do papel de sujeito capaz de tomar distância e objetivar sua prática, sua história e o coletivo que

constitui e é por ele constituído. Pela reflexão de sua vivência, mediada pelo conhecimento científico, aquilo que aparecia como realidade ganha complexidade e crítica e desvela a sua essência.

Por isto, é fundamental que o trabalhador-estudante, nas disciplinas, tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, que funciona como chave interpretativa de sua história de vida, de sua coletividade, enfim de sua realidade em toda a complexidade.

Nesses momentos de aprofundamento, as perguntas e os temas geradores, elaborados nas APP's, devem mobilizar os processos de apropriação e ressignificação das ferramentas das ciências naturais e humanas, para que sejam utilizadas como instrumentos de compreensão e ação de superação do visível e propiciem que o trabalhado-estudante compreenda que, no processo de construção das respostas as suas perguntas, produz conhecimento capaz de alterar sua realidade.

Pela proposta da ECT-DIEESE, a partir das perguntas e dos temas geradores, cada professor deve buscar articular os conceitos e os conhecimentos científicos, de modo a ajudar na reflexão dos trabalhadores-estudantes e a constituir pontes entre o repertório discente e o conhecimento científico aportado.

Cabe ao professor da APP sistematizar e apresentar as perguntas e os temas geradores dos trabalhadores-estudantes aos demais professores, o que se dá nas reuniões pedagógicas semanais e em momentos específicos, como o da apresentação coletiva e individual, que acontece a cada fim de semestre. Ao mesmo tempo, compete a cada professor, das disciplinas definidas no currículo, a organização de seus programas de curso, de modo a contribuir na reflexão sobre as perguntas e os temas geradores.

O encontro do que acontece nas disciplinas com as mobilizações realizadas pela APP se dá tanto na formação dos trabalhadores-estudantes quanto na formação dos docentes.

Nas Atividades Práticas de Pesquisa, os trabalhadores-estudantes, mediados pelo professor da APP, articulam suas perguntas e seus temas geradores às disciplinas, por meio de atividades programadas; nas quais, os conteúdos aportados

nas aulas são revisitados, agora com foco na busca de respostas daquilo que os mobiliza.

Nos encontros semanais dos docentes, mediados pelo coordenador de curso, as perguntas e os temas geradores dos trabalhadores-estudantes são discutidos e os planos de aulas são reelaborados coletivamente, na tentativa de articular o conteúdo científico a ser aportado às demandas dos trabalhadores-estudantes.

Nesse processo, as perguntas e os temas geradores e o repertório dos trabalhadores-estudantes se encontram com o conhecimento historicamente sistematizado, na busca da superação de suas contradições por meio do diálogo. Esse encontro, tanto nas disciplinas como na APP, tem como referência a concepção de conhecimento do materialismo-histórico, que coloca no centro do processo ensino-aprendizagem o trabalhador e sua luta cotidiana para prover sua vida.

No bacharelado de Ciências do Trabalho, também cabe à APP a sistematização do novo conhecimento gerado em todo esse processo, que se materializa nas diferentes formas de pesquisa e organização dos trabalhos de conclusão de curso e, principalmente, na mobilização para a ação.

#### **6.2.6 Sistematização e ação**

Cabe ao professor propiciar ao trabalhador-estudante o exercício da crítica e da sistematização. Seu conhecimento prático precisa ser organizado e objetivado para ser criticado e, assim, ser compartilhado, ganhar movimento histórico e legitimidade.

Esse, talvez, seja o maior desafio para a busca de uma metodologia para as Ciências do Trabalho; uma vez que é necessário, ao procurar a sistematização de um conhecimento, que tem como origem a prática, não perder os movimentos concretos de produção da realidade que quer compreender e transformar.

Na formação sindical, isso se dá como a etapa final das atividades formativas por meio de uma reflexão sobre o que foi produzido ao longo do curso e como esse



novo conhecimento pode e deve ser transformado em ação sindical para a luta dos trabalhadores.

Porém, como adverte Falkembach, quando essas experiências adentram os *espaços da academia, onde a existência adquire maior segurança – decorrência da normalização, disciplina e controle*, dificulta-se a constituição de coletivos de produção de conhecimento e a mobilização para a ação, uma vez que os guardiões do método científico são espaços conservadores e competitivos muito *diferente do pragmatismo das práticas que se apresentam à sistematização* (FALKEMBACH, 2007, p. 11 ).

A Escola de Ciências do Trabalho, cuja proposta é ser um espaço de educação de nível superior dos trabalhadores e que tem a pesquisa social para a ação transformadora como o centro de todo o processo de educação e produção de conhecimento científico, traz para dentro de si essa contradição que precisa ser enfrentada.

Sua proposta não é que um conjunto de pesquisadores ou educadores advindos da academia adentre os espaços sociais e por meio da pesquisa compreendam e contribuam para que os trabalhadores reflitam sobre sua realidade em busca da transformação; mas sim trazer o trabalhador para o centro de todo o processo de produção de conhecimento legitimado cientificamente.

Para a proposta de Ciências do Trabalho, conforme preconizada pela ECT-DIEESE, o pesquisador é o próprio trabalhador e cabe ao professor auxiliá-lo neste processo de conhecer e transformar sua realidade, a partir do encontro entre o conhecimento do grupo social e o conhecimento historicamente sistematizado e legitimado pela ciência.

Tudo isto faz com que, nesse processo, a sistematização deva ser entendida como uma forma de investigação que possibilita aos sujeitos (indivíduos e coletivos sociais), a partir dos tempos e lugares que ocupam, transformar suas práticas em objeto de reflexão, produção de conhecimentos e aprendizagens (FALKEMBACH, 2007, p. 6).

A partir da experiência de educação sindical, que o DIEESE desenvolveu ao longo de seus mais de 60 anos, objeto de reflexão nos capítulos anteriores, e conforme consta em seu PPC,

a recorrência do registro é fundamental, pois pretende-se, por meio dela, promover a reflexão sobre a prática (de estudo, trabalho e pesquisa), de modo que tal reflexão possa orientar novas práticas, as quais, por sua vez, sejam objeto de novas reflexões, e assim, continuamente (ECT-DIEESE, 2013, p. 32).

A sistematização, mais do que um modelo de registro, é a efetivação do processo de produção do conhecimento por parte do trabalhador-estudante; pois é por meio dela que suas perguntas começam a ser objeto de reflexão, onde a teoria, a vivência e a pesquisa se encontram.

Uma vez objetivadas as perguntas e constituídos os temas geradores, as teorias e conhecimentos adquiridos nas disciplinas ganham sentido, pois retornam realidade por meio da pesquisa e da reflexão dos trabalhadores-estudantes. Porém, para isso, é necessário organizar e ordenar as informações e as vivências que estão dispersas, de modo a preparar uma reflexão crítica da realidade que se quer apreender e melhor compreender.

Pelo método, entende-se que para avançar na produção de respostas para as perguntas geradoras elaboradas, é preciso saber como aquele problema foi concebido, quem já refletiu sobre ele e o que se tem de acervo sobre a experiência a ser investigada.

Para isso, é solicitado ao trabalhador-estudante que reconstitua a história do que quer compreender, por meio de um levantamento dos estudos que trataram do tema e de uma pesquisa documental nos diferentes registros e legislações disponíveis. Além disso, é proposto que busque vinculações com a história em geral; ou seja, que compreenda como os acontecimentos específicos identificados se articularam com as transformações ocorridas na sociedade em geral.

Realizado o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, é o momento do trabalhador-estudante estabelecer diálogos formativos com os sujeitos que compartilham das perguntas e vivenciam a realidade que se pretende pesquisar.

Nessa etapa, a pesquisa exploratória inicial ganha uma nova dimensão e o trabalhador-estudante, agora na sua tarefa de pesquisador-educador, retorna ao seu coletivo de origem para estabelecer as ações que possibilitarão a busca e a reflexão de suas perguntas, que surgiram das perguntas do coletivo. Esse processo pode se realizar por meio de diferentes metodologias que privilegiam o diálogo e a mobilização, tais como a *enquete operária*, a entrevista reflexiva, a pesquisa-

participante, a pesquisa-ação, entre outras; de modo que, o diálogo entre o pesquisador-educador e o coletivo a ser pesquisado possibilite respostas para as perguntas iniciais e produza novas indagações.

A cada etapa realizada - o levantamento bibliográfico e documental, as pesquisas e os diálogos estabelecidos junto aos grupos sociais - é fundamental a organização desse conjunto de informações, registros e falas; a partir do que Jara denominou eixos de sistematização, que viabilizam “um processo de ordenamento e classificação da informação, que permite reconstruir, de forma precisa, os diferentes aspectos das experiências, vista já como um processo” (HOLLIDAY, 2006, p. 87).

Os eixos de sistematização se efetivam a partir de perguntas, temas ou objetivos que possibilitam um ordenamento dos registros, informações e observações, realizadas ao longo de cada etapa. Nesse processo, é importante buscar as ações, os resultados, as intenções e as opiniões dos sujeitos para cada eixo de sistematização escolhido (HOLLIDAY, 2006, p. 87).

A organização e classificação não pode aqui ser entendida como uma ferramenta rígida, mas sim como uma forma de melhor objetivar o momento que o pesquisador-educador busca compreender e refletir criticamente.

Com o material disponível organizado, cabe, então, ao trabalhador-estudante/pesquisador-educador interpretar criticamente todo o processo que se iniciou com a busca de suas perguntas geradoras. Essa talvez seja a etapa mais importante e mais difícil de todo esse processo, porque é o momento de entender as contradições da experiência pesquisada, mediar as relações entre um evento descrito e a totalidade do processo e compreender como tudo que está ali organizado se realizou na história.

É a etapa em que o conhecimento prático, a experiência, a pesquisa e os conhecimentos científicos acessados nas diferentes disciplinas se encontram em um movimento de reflexão crítica; que, ao responder as perguntas geradoras iniciais, produz um conhecimento novo que se incorpora ao conhecimento historicamente legitimado e mobiliza para a ação transformadora.

O movimento acontece no mundo das ideias; o conhecimento novo aparece como a síntese de todo esse processo, resumido por Oscar Jara Holliday como “uma

conceitualização a partir da prática sistematizada” (HOLLIDAY, 2006, p. 88), porém não se extingue neste movimento.

O comum na academia é que esse momento seja realizado individualmente. É o momento de solidão do intelectual que, em meio a sua vivência, experiência e conhecimentos acessados, cria o novo, o bloco de conhecimento que é assentado no muro da ciência moderna. Porém, para a construção da ciência do trabalho, entendida como uma ciência da práxis, esse movimento não se realiza no indivíduo, nem termina no mundo das ideias. É um processo que ocorre em conjunto com os demais trabalhadores-estudantes, os professores e o coletivo do qual o trabalhador-estudante faz parte.

Para isso, essa etapa se divide em pelo menos dois momentos: o primeiro, o diálogo do trabalhador-estudante com os demais trabalhadores-estudantes da turma, com os professores e a comunidade escolar; e, o segundo, o diálogo com o coletivo que o trabalhador-estudante faz parte.

No primeiro momento, é exposto, aos demais trabalhadores da turma e aos professores, todo o processo realizado desde seu início: sua pergunta e o tema gerador construído coletivamente, os conhecimentos acessados, as experiências vivenciadas e pesquisadas ao longo dos seis semestres. Depois dessa apresentação, é estabelecido um diálogo entre o trabalhador-estudante e o grupo, ali presente, com o intuito de debater coletivamente sua reflexão e suas conclusões. É a partir deste diálogo que as contradições e as tensões levantadas que é iniciado o processo de produção de síntese.

Em resumo, este é o momento em que o TCC emerge das folhas de papel e retorna para o coletivo escolar, que pode ou não ter participado de todo o processo; mas, no diálogo, se reconhece como parte desta produção de conhecimento que está além de qualquer indivíduo.

Um olhar pouco atento entenderia esse momento como uma espécie de defesa ou publicização do TCC, comum em diferentes cursos superiores; mas, com um pouco mais de atenção, percebe-se que o movimento que acontece transcende o que está escrito. Por isto, ao final de cada uma das sessões de debate dos TCC's na ECT-DIEESE, a sensação é que a apresentação e discussão foi muito além do que estava no texto entregue.

Esse desenvolvimento do TCC, pelo menos para mim que já tinha feito outra graduação, foi completamente diferente, pois a forma de construção, quando a gente fala do processo de construção coletiva, se dá com um lendo o trabalho do outro. Nas outras faculdades, eu não tive nada disso, eu não queria saber o que os meus colegas estavam falando. Aqui, a gente pegava o trabalho do colega, lia, dava a nossa opinião, e tinha que ajudar ele. Eu gostei tanto disso, que eu já entreguei o meu TCC para um monte de gente ler e teve um monte de gente que pediu pra eu ler os trabalhos, e fomos fazendo trocas. Essa dinâmica ajudou muito no desenvolvimento. É um incentivo, é aquele apoio. Na hora da apresentação e tal a gente compartilhava (TRABALHADOR-ESTUDANTE 11, 2019).

É no diálogo, com os professores e com os demais trabalhadores-estudantes presentes, mediado pela pergunta e pelo tema gerador, que o conhecimento do vivido se encontra com o conhecimento sistematizado em um processo de produção de um novo conhecimento.

O segundo momento e última etapa de todo o processo acontece fora das paredes da escola, quando o trabalhador-estudante retorna e dialoga sobre as respostas produzidas e as conclusões que chegou com o grupo social a que está inserido, na busca de fazer o retorno do mundo das ideias para o mundo concreto, da teoria para a prática.

É nesse momento que todo o processo, iniciado com este coletivo, incorpora o conhecimento produzido para a melhor compreensão da sua realidade concreta e auxilia na produção de respostas para os problemas levantados pelo grupo, o que altera sua prática e avança na possibilidade de novas lutas.

Os meios pelos quais esse último momento se realiza são múltiplos; pode acontecer em círculos organizados de conversas e diálogos ou por meio da produção e distribuição de materiais direcionados para o compartilhamento do conhecimento produzido. É possível ainda organizar formas diferentes de comunicação e diálogo, por meio de linguagens como o teatro, vídeos, quadrinhos e outras expressões de artes, como nos lembra Oscar Jara Holliday.

Esse momento não é o último nem o único, pois o conhecimento produzido se realiza na ação e no diálogo realizado pelo trabalhador-estudante com o seu grupo social e na sua luta cotidiana junto aos trabalhadores, o que continua para além de todo esse processo.

As contradições que emergiram na reflexão teórica sobre o vivido encontram sua síntese na prática, no movimento que Paulo Freire chamou de conscientização, como o expressado no depoimento deste trabalhador-estudante:

O principal que aprendi nessa Escola foi olhar para o ser humano. Se todos estiverem trabalhando, se todos tiverem renda, a gente vai ter uma sociedade mais justa. (...) Mas, para isso fecham nossos olhos. A Escola conseguiu abrir os meus olhos e aqui a gente aprendeu a abrir os olhos das outras pessoas. Com jeitinho a gente também aprendeu a quebrar isso (TRABALHADOR-ESTUDANTE 10, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores marca a nossa tradição ocidental e, conseqüentemente, os processos educativos, inclusive aqueles direcionados ao trabalho.

Desde que o homem desceu das árvores, passou a modificar a natureza para prover sua existência e ensinou as gerações seguintes como fazê-lo, é possível dizer que se produz conhecimento e se educa; porém, historicamente, esse processo é rebaixado à condição de não conhecimento, senso comum, treinamento e tantos outros termos que buscam sua desqualificação.

Na Grécia Antiga, berço da tradição epistemológica ocidental, o saber prático produzido, aprendido e ensinado era socialmente inferior, uma vez que o mundo do trabalho era reservado aos escravos. Na sociedade romana, onde se organizaram as primeiras corporações de ofício (*collegia artificum*), pelas quais os plebeus chegaram a conquistar alguma representação política, o aprendizado para o trabalho estava destinado exclusivamente à plebe; enquanto, para os patrícios, a educação estava direcionada às artes e ao exercício da política. Mesmo durante a baixa Idade Média, onde as guildas se organizaram como poder econômico, o conhecimento e o aprendizado do trabalho eram desvalorizados e distantes do centro de poder<sup>179</sup>.

Somente no capitalismo, com o advento da indústria moderna, onde a máquina e o trabalho se articularam na produção de mercadorias e estabeleceram-se como o núcleo social, econômico e político da sociedade, ocorreram mudanças na valorização do conhecimento do trabalho. Com a integração do conhecimento prático ao conhecimento científico, por meio da tecnologia, o saber do trabalho passou a ser fundamental para o desenvolvimento da produção, para a acumulação de capital e, conseqüentemente, para o poder político-econômico.

Como o trabalho e os conhecimentos gerados por ele se converteram em elementos essenciais ao sistema produtivo, econômico e social, tornaram-se, também, objeto de interesse da parte de cima da sociedade. Não se tratava mais de desvalorizar o conhecimento advindo do trabalho, mas de expropriá-lo.

Taylor reconhece, em seus escritos, que o conhecimento dos trabalhadores era, seguramente, dez vezes maior que o seu (nesta época chefe da produção); e,

---

<sup>179</sup> Ver MANACORDA, M. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



que isto, era o maior obstáculo à harmonia entre trabalhador e direção (TAYLOR, 1963, p. 50). Lembrava que na época em que trabalhou na *Midvale Steel Company*, na maioria das fábricas, a oficina era dirigida pelos trabalhadores e não pelos patrões. “Os operários, em seu conjunto, tinham cuidadosamente planejado como os trabalhos deviam ser executados” (TAYLOR, 1963, p. 47).

Não foram somente os meios de produção que o capitalismo buscou expropriar do trabalhador, mas a racionalização do trabalho, sua fragmentação, especialização e a chamada separação entre trabalho manual e intelectual, como apresentada por Taylor, nos “Princípios de Administração Científica” tinha, entre outros objetivos, o de retirar do trabalhador a posse do conhecimento do trabalho e, conseqüentemente, seu poder sobre a produção.

Porém, por mais que a administração científica da produção tenha se desenvolvido, conhecimentos continuaram a ser produzidos e mantidos pelos trabalhadores; tanto é assim, que foram redescobertos e aproveitados em outros modelos de organização da produção. Nas organizações do trabalho conhecidas como toyotistas, originárias de tradição epistemológica diferente da ocidental e onde grupos semiautônomos controlam parte da produção, esses conhecimentos reapareceram e passaram a ser aproveitados para o aumento da produção, da produtividade e da qualidade.

Ao analisar o trabalho cotidiano de garçonetes, cabeleireiras, encanadores, carpinteiros, soldadores, técnicos na área elétrica, cirurgiões, fisioterapeutas e professores, Mike Rose, em o “Saber do Trabalho”, concluiu que a desvalorização do conhecimento dos trabalhadores reflete convicções distorcidas por preconceitos étnicos, por condições de trabalho e, principalmente, pelo conflito de classe. Ao afirmar que “generalizações sobre mente e trabalho estão intimamente ligadas à dinâmica das classes sociais”, coloca uma série de questões sobre como a desvalorização do conhecimento dos trabalhadores reafirmou o status de uma classe sobre a outra (ROSE, 2007, p. 33).

A valorização do conhecimento científico, adquirido nas escolas e universidades e, simultaneamente, a desvalorização do conhecimento aprendido no mundo do trabalho explicitam uma disputa simbólica de legitimação das posições sociais.

A hierarquização dos saberes e a desvalorização social do conhecimento advindo do trabalho encobrem as relações de exploração de uma classe sobre a outra, ao justificar as posições sociais de acordo com os níveis de conhecimentos formais adquiridos por uns e não por outros. Não basta saber, tem que saber um determinado conhecimento valorizado e adquirido por dentro de estruturas legitimadas socialmente. Por isso, os processos de conhecer, educar e aprender, que se realizam no diálogo cotidiano entre trabalhadores e na prática de seu trabalho raramente são reconhecidos. Se o conhecimento não é reconhecido, não há o que ensinar, o que aprender, o que certificar, enfim, não há o que valorar.

Em uma sociedade que tem a desigualdade marcada em sua história, o acesso ao conhecimento e sua legitimação se dá pelo mercado, onde certificados e títulos são acessíveis a uma parcela específica da população; o que contribui para a manutenção das classes dominantes de uma geração para outra.

É ingênuo imaginar que a superação desta luta se dará somente por uma discussão filosófica ou mesmo educacional; e, esse embate também não se limita às relações econômicas. A disputa simbólica é parte de um conflito que precisa ser compreendido em sua totalidade para ser superado.

Os meios de produção foram expropriados, o que deixa a força de trabalho como único ativo para a classe trabalhadora prover sua sobrevivência; o conhecimento advindo do trabalho, embora essencial para o sistema capitalista, foi deslegitimado simbolicamente e incorporado ao sistema produtivo. Sua revalorização é parte da luta dos trabalhadores contra sua opressão; que, nesta dimensão, se coloca como um conflito epistemológico e educacional. É neste conflito que a constituição de uma ciência do trabalho se coloca.

Como é pelo trabalho que produzimos os meios de vida e, com eles, os meios de sua compreensão, é imprescindível afirmar que o conhecimento produzido pelo trabalhador deveria ser o centro do processo de ensino-aprendizagem; porém, no sistema capitalista, a educação para o trabalho é sinônimo de educação para o mercado de trabalho. Ao ter como função o desenvolvimento de capacidades e o fornecimento, aos estudantes, de conhecimentos necessários para sua incorporação ao sistema produtivo, essa educação se propõe a, tão somente, moldar o trabalhador à lógica da produção. Padrões comportamentais, organização mental, valores sociais e culturais buscam ser desenvolvidos nos trabalhadores-estudantes;

de modo que se incorporem às demandas das empresas e da lógica capitalista em geral<sup>180</sup>.

Nesse processo, são reificados os conhecimentos científicos ligados à administração científica e às engenharias para a produção e deslegitimado o que é aprendido pela prática. Por isso, reconhecer o conhecimento produzido no trabalho, pelo trabalhador, é essencial para prosseguir na contraposição desta concepção de educação e de conhecimento.

Porém, se a valorização do conhecimento prático do trabalho é o ponto de partida, não é o ponto de chegada deste processo de produção de conhecimento, cultura e conscientização. Uma ciência do trabalho é constituída por um processo que alinhava conhecimentos práticos e teóricos, do trabalho e da ciência, no ensino da leitura e escrita do mundo em processo de transformação. Um processo no qual a produção e a sistematização do novo conhecimento deve superar a cisão entre conhecimento prático e científico e a separação disciplinar.

Para isso, foram desenvolvidas metodologias e modelos de escolas que buscaram uma educação integral e crítica. As escolas modernas anarquistas<sup>181</sup>, as diferentes Universidades Populares na Europa e na América Latina<sup>182</sup> e as diversas expressões da Educação Popular são construções de uma educação pela práxis, da qual várias tendências da educação sindical brasileira são signatárias.

Conforme sistematizado por esta tese, a educação que se desenvolveu no DIEESE e tem orientado a construção da Escola de Ciências do Trabalho é uma parte dessa história.

Criado pelo movimento sindical, em um momento da história do Brasil em que a racionalidade científica adentrava às estruturas do Estado e passava a ser essencial a luta sindical, o DIEESE se transformou em um instrumento importante

---

<sup>180</sup> Diversas foram as teorias que orientaram esta escola ao longo da história. Na atualidade, esta visão de educação pode ser encontrada nos modelos que se propõem ao desenvolvimento de competências ou pedagogia das competências. Sobre este assunto ver: RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>181</sup> A principal referência das Escolas Anarquistas foi Francisco Ferrer Guardia. Ver GALLO, S. Pedagogia do risco - experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

<sup>182</sup> Ver: LÓPEZ-NÚÑEZ, J. A. Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. Educación y Educadores, Universidad de La Sabana, volumen 12, número 1, pp. 153-167, abril 2009.

para o sindicalismo acessar o conhecimento científico e se contrapor às posições patronais nas disputas por direito, conforme foi apontado por Chaia<sup>183</sup>.

Chaia deixa em aberto, para novas investigações e para o próprio DIEESE, uma série de perguntas; e, afirma que está na assessoria ao dirigente sindical a especificidade, a *tradição* do trabalho do DIEESE.

Em minha dissertação de mestrado<sup>184</sup> concluí que essa *tradição*, destacada por Chaia, cuja aparência se apresenta como uma relação da esfera política entre sindicalistas e intelectuais, tem como essência um processo de produção de conhecimento específico. Mais do que instrumento de acesso ao conhecimento legitimado socialmente, o DIEESE se constituiu em um espaço privilegiado da classe trabalhadora na produção de conhecimento para a práxis.

No DIEESE, o processo de produção de conhecimento tem início na luta sindical, a mobilização ocorre a partir das necessidades dos dirigentes em sua disputa com os patrões por melhores salários, condições de trabalho e direitos. No diálogo entre o dirigente sindical e o intelectual-assessor, o DIEESE e o dirigente sindical coadunam o conhecimento prático, advindo da luta sindical, com o conhecimento acadêmico, e, assim, produzem um novo conhecimento, que se origina e se realiza na ação política. Por isto, a assessoria do técnico ao dirigente, que acontece principalmente nas subseções e nos escritórios regionais, é fundamental.

A assessoria é somente um dos momentos deste processo específico; a pesquisa, a reflexão teórica, os mecanismos de comunicação e a educação sindical são fundamentais para sua realização.

Ao me dedicar à sistematização da história da formação sindical do DIEESE e realizar um estudo de caso sobre sua Escola de Ciências de Trabalho, pude alcançar, mesmo que em parte, o objetivo geral desta tese de melhor compreender o papel de uma educação transformadora no processo de reconhecimento, sistematização e legitimação do conhecimento da classe trabalhadora.

---

<sup>183</sup> Ver CHAIA, MIGUEL. Intelectuais e Sindicalista – A experiência do DIEESE (1955-1990). São Paulo: Editora Humanidades, 1992.

<sup>184</sup> Ver AUGUSTO JUNIOR, F. Da necessidade à práxis: análise do índice de custo de vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Ter a Escola de Ciências do Trabalho como foco do estudo foi adequado como estratégia de pesquisa e ação; porque como é uma instituição escolar, esse processo teve que se institucionalizar, explicitar seus objetivos e criar momentos controlados de realização desta práxis. Assim, foi possível uma análise mais focalizada, o que possibilitou verificar as contradições inerentes a esse processo.

A primeira etapa da pesquisa, momento em que foi levantada a pergunta geradora que orientou a tese, possibilitou a compreensão de que as perguntas sobre a concepção de educação diziam respeito ao processo de produção de conhecimento no DIEESE, que tem na educação sindical um espaço privilegiado de reflexão e realização.

Como uma concepção de educação emancipadora da, para e com a classe trabalhadora compreende o lugar dos sujeitos (educador e educando) no processo ensino-aprendizagem?

A concepção de educação se constitui em uma unidade com a concepção de conhecimento. No DIEESE, o processo de produção de conhecimento só é possível na relação entre o conhecimento prático, forjado na luta do sindicalista, e o conhecimento científico, incorporado pelo técnico; portanto, para se realizar como uma educação transformadora como parte desse processo, educador e educando precisam estar em diálogo como sujeitos produtores de conhecimento.

Neste processo, educador e educando se apresentam como sujeitos coletivos e não como indivíduos. Suas perguntas, suas visões de mundo e ideologias são expressões de segmentos da classe trabalhadora que, cada trabalhador-estudante e cada professor, traz consigo para a sala de aula.

Por meio do diálogo, os diferentes conhecimentos produzidos pela prática dos coletivos são aportados; e, ao se encontrarem com o conhecimento historicamente acumulado por meio da ciência, desconstruem ideologias e forjam um novo conhecimento, que se origina na necessidade e se realiza na ação.

Como uma concepção de educação emancipadora da, para e com a classe trabalhadora apropria-se do conhecimento científico para sua luta?

O DIEESE surge da necessidade que o dirigente sindical tem de se apropriar do conhecimento científico legitimado socialmente; mas, esse processo de apropriação ocorre mediado pela necessidade concreta da luta sindical.

Não é qualquer conhecimento, mas aquele que possibilita compreender a realidade e desvendar a condição do trabalhador dentro do sistema capitalista. É, também, um conhecimento que o ajuda a lidar com os problemas criados no processo de embate com a classe patronal.

É um conhecimento que precisa ser legitimado pela ciência, mas que não pode subjugar a experiência do dirigente sindical. Assim, o conhecimento científico, a ser produzido pelo DIEESE e apresentado pela ECT-DIEESE, não se separa da realidade concreta, mas contribui para sua compreensão e transformação. Não deve se colocar como algo permanente, mas questionar o senso comum e desconstruir ideologias que encobrem e legitimam as relações de dominação.

Ademais, a ECT-DIEESE permite o acesso ao método científico, que possibilita ao trabalhador-estudante sistematizar o conhecimento produzido pela sua prática, o que confere legitimidade social para sua utilização na arena política.

Como uma concepção de educação emancipadora da, para e com a classe trabalhadora realiza-se e supera as contradições produzidas neste processo?

O conhecimento produzido pelo DIEESE se realiza com a ação do dirigente sindical na disputa por mais renda e direitos para os trabalhadores. Assim, essa concepção de educação só se realiza quando o conhecimento construído retorna à realidade e proporciona uma melhor compreensão dos problemas reais; e, a partir disso, possibilita uma nova ação capaz de superá-los no mundo concreto. As contradições geradas por esse processo específico de produção de conhecimento, entre o dirigente sindical e o intelectual-assessor, só são superadas na história, produto e produtora da realidade.

A pesquisa da tese mostrou que a formação sindical do DIEESE é parte da história da educação sindical da classe trabalhadora brasileira e vive suas contradições. Ao longo da pesquisa histórica e do estudo de caso sobre a ECT-DIEESE, pode-se identificar duas contradições fundamentais a serem enfrentadas: a oposição entre uma formação acadêmica e uma formação para a ação e a oposição entre a formação de quadros e a formação da base.

A contradição entre a formação acadêmica e a formação para a ação se apresentou, no decorrer da pesquisa, com os professores e trabalhadores-estudantes. Nas entrevistas em profundidade, nos grupos focais, nos planos de aula e na realização do próprio Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, a contradição pode ser constatada na tensão entre um currículo tradicional, que fragmenta as análises sobre o mundo do trabalho, e um currículo que surge das necessidades dos diferentes coletivos da classe trabalhadora.

Essa tensão tem como arena a própria história da luta dos trabalhadores no Brasil. O DIEESE surgiu para prover os sindicatos de um conhecimento científico que legitimasse as disputas com o patronal perante o Estado. Depois, avançou para a produção de conhecimento com o próprio movimento sindical, que auxilia a refletir e se preparar para um mundo do trabalho em constante mutação.

A ECT-DIEESE, ao institucionalizar o processo de educação sindical, reproduz essa contradição, mas guarda as possibilidades de superação. Ao proporcionar ao dirigente sindical e ao trabalhador as condições de reflexão e sistematização do conhecimento forjado na luta, pela crítica dialética, a Escola pode legitimá-lo socialmente pela ciência, ampliando a possibilidade de unificação dos dois conhecimentos e desses dois sujeitos, uma vez que o trabalhador-estudante de hoje poderá vir a ser o dirigente-professor de amanhã, realizando-se uma educação emancipatória que enfrenta a oposição original do DIEESE entre o intelectual formado nas universidades tradicionais e os sindicalistas forjados na luta sindical.

Por isso, posso afirmar que a pesquisa confirmou a tese que as contradições da formação sindical no DIEESE são inerentes ao seu papel junto ao movimento sindical; e, ao mesmo tempo, dificultam a realização plena de uma escola de, com e para trabalhadores. Porém, a conclusão da pesquisa avançou em relação a tese identificando as possibilidades de sua superação.

Já contradição entre uma formação de quadros e uma formação da base dos trabalhadores é uma expressão das escolhas do sindicalismo brasileiro, que não consegue avançar na representação do conjunto da classe trabalhadora. Ao longo das discussões que originou a ECT-DIEESE, é possível constatar que o movimento sindical, apesar de demandar uma educação diferente da oferecida pelo mercado, não consegue avançar no sentido de uma luta unificada por uma educação integral

para o conjunto dos trabalhadores; ou seja, limita-se a manter uma formação sindical de quadros, que embora anuncie, não incorpora sua base de representação.

A Escola de Ciências do Trabalho é um espaço privilegiado para o enfrentamento desta questão. Para contribuir com esse processo, a pesquisa-participante possibilitou o desenvolvimento de uma proposta de método para a produção de conhecimento por parte dos trabalhadores-estudantes no ensino superior.

Ao avançar na compreensão de que, na educação da classe trabalhadora estão em sala de aula não só os indivíduos, mas os coletivos representados pelos trabalhadores-estudantes, foi possível enfrentar a oposição entre a formação de quadros e a formação da base. Pela pesquisa constatou-se a perspectiva de integração entre dirigente e trabalhador no processo de reflexão e ação, pois, quando o método permite, ao se conscientizar o dirigente chega-se à conscientização da base.

Diante dessas conclusões, a tese aponta questões que possibilitam novas pesquisas no sentido de melhor compreender as diferentes vertentes da formação sindical, seu papel na organização dos trabalhadores, sua influência na educação pública, e, conseqüentemente, na disputa simbólica e epistemológica travada entre as classes.

Além disso, coloca como desafio novas reflexões metodológicas sobre uma educação pela práxis nas universidades tradicionais; em um momento que, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora começa a acessar o ensino superior e as ações afirmativas que possibilitam esse ingresso estão sob ataque daqueles que buscam manter o *status quo* no Brasil.

Em seu final, esta tese sugere que as Escolas de Trabalhadores, inclusive a ECT-DIEESE, se atentem para:

- diferentes formas de valorização do conhecimento prático do trabalhador;
- metodologias que possibilitem o diálogo entre a prática e o método científico por parte do trabalhador, com o objetivo de sistematizar e legitimar esse conhecimento gerado na luta cotidiana;



- superação do senso comum, por meio da incorporação da crítica, inerente à ciência, ao processo de sistematização do conhecimento prático;

- integração do conhecimento historicamente sistematizado por meio do diálogo crítico, que ajuda na desconstrução de ideologias que encobrem a realidade;

e,

- incorporação aos seus quadros docentes dos sujeitos formados nesses processos.

E,ousem superar a tradição liberal iluminista de produção elitizada e individualizada do conhecimento, ao criar pesquisas coletivas, não só entre seus trabalhadores-estudantes, mas com os coletivos que eles trazem para dentro da sala de aula.

Afinal, em meio a um momento histórico em que o próprio conhecimento científico passa a ser contestado como referência objetiva e qualquer proposta de educação progressista é atacada, ousar é um ato revolucionário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, A. W. B. As bibliotecas marxistas e as escolas do partido. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 9, junho 1983.

AMORIM, W. A. C. **A evolução das organizações de apoio às entidades sindicais brasileiras**: um estudo sob a lente da aprendizagem organizacional. Tese (Doutorado) – FEA-USP, São Paulo, 2007.

ARAUJO, J. A. **Formação Sindical e o Novo Sindicalismo**. Dissertação (Mestrado) – FE-UFMG, Belo Horizonte, 1989.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética na aplicação dos princípios dialéticos em uma aula: superando a interpretação filosófica. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 225-246.

AUGUSTO JUNIOR, F. **Da necessidade à práxis**: análise do índice de custo de vida do DIEESE como processo de produção de conhecimento entre 1955 e 1964. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BENEDETI, R. R. L. **Educação Sindical e organização de trabalhadores**: o Sindicato dos Sapateiros de Franca. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Serviço Social da UNESP-Franca, São Paulo, 1995.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BOITO JR, A. (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2008.
- CAETANO, M. E. **Educação para transformação ou para mudar as algemas de mãos**: um estudo sobre educação e formação no Instituto Cajamar – INCA. Dissertação (Mestrado) – FE-Unicamp, Campinas, 1999.
- CANEDO, L. B. **O sindicalismo bancário em São Paulo**. São Paulo: Símbolo, 1978.
- CARIA, T. H. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica & utopia**: perspectivas emergentes para o séc. XXI. São Paulo: Cortez, 2006. p.127-146.
- CHAIA, MIGUEL. **Intelectuais e Sindicalista** – A experiência do DIEESE (1955-1990). São Paulo: Editora Humanidades, 1992.
- CHAGAS, E. F. **O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto**. s.d. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520\\_Chagas\\_Eduardo.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf)>. Acesso em: 06/04/2019.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, outubro-dezembro 2016.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DELUIZ, N. Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 293, p. 14-6, maio/junho 1997.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Almanaque DIEESE 50 anos fazendo história**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2007.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Documento para discussão**. Plano de desenvolvimento institucional – PDI. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2006b.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Estatuto Social**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/estatuto.html>>. Acesso em 15 jan. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **O Dieese e a educação sindical**. São Paulo: DIEESE, [1980?]b. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/cedoc/014432.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Oficina de trabalho II**: projeto faculdade do movimento sindical. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007d.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Oficina II**: projeto faculdade do Dieese. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007c.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Primeira oficina**. Faculdade do movimento sindical. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007b.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Proposta de continuidade e ampliação do programa de educação sindical**. São Paulo: DIEESE, 1981. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/cedoc/014484.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Propostas da oficina II**: curso experimental. Trabalho: história, arte e cultura. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007f.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Seminários e cursos**. São Paulo: DIEESE, 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Sistematização das propostas apresentadas durante a 3ª oficina para a formulação do projeto da faculdade dos trabalhadores**. (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007e.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Subprojeto VI**: construção de proposta de institucionalização de formação continuada de trabalhadores em questões do mundo do trabalho. São Paulo: DIEESE, 2007a. Disponível em: <[https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2007/SUBVI Proposta implementacao.pdf](https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2007/SUBVI_Proposta_implementacao.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Transcrição da apresentação das propostas da oficina III.** (Relatório técnico da Escola DIEESE.) São Paulo: DIEESE, 2007g.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Relatório do módulo V PCDA 94/95.** Capacitação no Exterior. São Paulo: DIEESE, 1997. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/cedoc/013985.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2018.

DRAIBE, S; BORBA, M. **Avaliação externa.** PCDA 2001, relatório final. São Paulo: 2002. Mimeo.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, v. XIX, n. 64, 1998.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente** – Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO. Concepção Político-Pedagógica. Belo Horizonte. **Revista Forma e Conteúdo**, dez 1990, nº 3, p. 31.

ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO - DIEESE. **Matriz Curricular do Curso de Ciências do Trabalho.** Disponível em: <<http://escola.dieese.org.br/escola/ensino/graduacao/matriz-curricular-do-curso>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO - DIEESE. **Projeto de desenvolvimento institucional.** São Paulo: DIEESE, 2016.

ESCOLA DE CIÊNCIAS DO TRABALHO - DIEESE. **Projeto pedagógico do curso de ciências do trabalho.** São Paulo: DIEESE, 2013.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1999.

FAUSTO, R. **Marx: Lógica e Política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. tomo 2.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização em Educação Popular: uma história, um debate. **Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3316--Int.pdf>>. Acesso em: 09/12/2018.

FAVATO, M. N.; RUIZ M. J. F. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/agosto 2018.

FOUREZ, G. **A construção das ciências** – Introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 7ª ed.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P.; FAUNDEZ A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, maio/agosto 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>>. Acesso em: 02/06/2018.

GHEDINI, C. M. **Formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “1 turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”**. Dissertação (Mestrado) - FE-UFPR, Curitiba, 2007.

GHIRALDELI, P. Jr. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

GUIMARÃES, N. A. **Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: Editora 34, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HURTADO, C. N. Educación popular: una mirada de conjunto. **Decisio**, n. 10, p. 03-14, enero/abril 2005.



HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. **Série Monitoramento & Avaliação**. Brasília: MMA, 2006.

JESUS, P.S. de. A cidade de Osasco: JOC (Juventude Operária Católica), ACO (Ação Católica Operária), JUC (Juventude Universitária Católica) no movimento operário (1960-1970). **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 36-373, dezembro 2006.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.

LATOUR, B. **Ciência em ação** – Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

LEFEBVRE, H. **Lógica forma e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

LÓPEZ-NÚÑEZ, J. A. Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. **Educación y Educadores**, Universidad de La Sabana, v. 12, n. 1, p. 153-167, abril 2009.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MASCELLANI, M. N.; MASINI, E. F. S. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática** – As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação sindical** – entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MANFREDI, S. M. **Formação Sindical** – História de uma prática cultural no Brasil. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1968.

MARTINS, H. H. T. S. **O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

MATOSO J. E. L.; OLIVEIRA C. A. B (Org.). **Crise e trabalho no Brasil**: modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996.

MATTOS, M. B. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**: Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MILITÃO, S. C. P. **Educação e trabalho no Brasil: análise da experiência da Escola DIEESE e o novo curso de Ciências do Trabalho**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - UFSP, São Paulo.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

NORONHA, E. G.; OLIVEIRA, C. R. (Org.). **Greves no Brasil (de 1968 aos dias atuais)**: depoimentos de lideranças. São Paulo: Cortez, 2015.

NORONHA, O. M. Práxis e educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas: n. 20, p. 86 - 93, dezembro 2005.

NÓVOA, A.; CAMPOS, B.; PONTE, P.; BRDERODE S., BRDERODE M. E. **Ciências da educação e mudança**. Lisboa: SPCE, 1991.

NUN. J. O futuro do emprego e a tese da massa marginal. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 56, mar, 2000, p. 46-52.

OLIVEIRA, C. F. IPÊS E IBAD: A crise política da década de 60 e o advento do Golpe Civil-Militar de 1964. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: v. 2, n. 3 – UFGD – Dourados, jan./jun. 2008.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PARANHOS, K. R. **Outras palavras**: educação sindical em São Bernardo nos anos 70/90. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 137-153, 1998.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. **Serviço social em revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 135 - 148, 1999.

PEREIRA, G. Z. Movimento Operário Católico: a inversão de escala como possibilidade de análise. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**. ANPUH, 2013.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PORTELA, L. G. **A formação sindical no Brasil nos anos 80**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Administração de Sistemas Educacionais - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. A. **Sindicalismo e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Edições Símbolo, 1979.

RODRIGUES, L. M. **Conflito industrial e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

RODRIGUES, L. M. Bibliografia Sobre o Sindicalismo e os Trabalhadores Industriais no Brasil. Notas para um Esquema Explicativo. **Cadernos nº 4**, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, São Paulo, 1971.

RODRÍGUEZ, M. A. P.; CERDÁ, J. C. M. **Paso a paso en el diseño de um estúdio mediante grupos focales**, Aten Primaria 2002. 15 de abril. 29 (6): 366-373, Granada, Espanha.

ROSE, M. **O saber do trabalho** – Valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Editora Senac, 2007.

SÁ-CHAVES I. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SABBI, V. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. **Anais da IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>>. Acesso em: 11/04/2019.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito** – A epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

SALLUM JR, B. Governo Collor: o reformismo liberal e a nova orientação da política externa brasileira. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54 n. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582011000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000200002)>. Acesso em: 15/03/2018.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa O espaço acadêmico da

pedagogia no Brasil. Campinas, 25 de agosto de 2005. Financiado pelo CNPq, para o Projeto 20 anos do Histedbr.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, 2007.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. T. da. **Operários sem patrões**: Os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

SILVA, A. F. G. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. In: SOUZA, A. I. (Org.). **Metodologia e Sistematização de Experiências Coletivas Populares**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SIMÃO, A. **Sindicato e estado**. São Paulo, Dominus, 1966.

STOPPINO, M. Ideologia. In: BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1999.

SYDOW, E.; FREIRE, A. **Frei Betto – Biografia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2016.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1963.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TOMIZAKI K.; ROMBALDI M. Construindo a legitimidade: reflexões sobre as transformações das práticas de militância no movimento sindical. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 93-112, maio/ago. 2009.

TROYANO, A. A. **Estado e sindicalismo**. São Paulo: Edições Símbolo, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERAS, R. Sindicalismo e formação sindical: novos cenários, novas exigências. **Quaestio Revista de Estudos de Educação**, ano 1, n. 2, p. 49-62, janeiro de 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nos de conhecer? In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente** – Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

ZARIFIAN, P. Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço (p. 67-94). In: SALERNO, M. S. **Relação de serviço: produção e avaliação**. São Paulo, SP: SENAC, 2001.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. Rio de Janeiro: Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

**ANEXOS**

## ANEXO A

**Tabela 1**

**Como dirigente, você já tinha pensado na possibilidade do Movimento Sindical ter uma faculdade?**

| <b>Respostas</b> | <b>Nº(*)</b> | <b>%</b> |
|------------------|--------------|----------|
| Sim              | 131          | 55,3     |
| Não              | 106          | 44,7     |
| Total            | 237          | 100,0    |

\* respostas válidas

**Tabela 2**

**Existe fundamento na ideia do Movimento Sindical ter uma faculdade?**

| <b>Respostas</b> | <b>Nº(*)</b> | <b>%</b> |
|------------------|--------------|----------|
| Sim              | 214          | 90,7     |
| Não              | 9            | 3,8      |
| Não sabe         | 13           | 5,5      |
| Total            | 236          | 100,0    |

\*respostas válidas



**Tabela 3****Motivos para pensar uma faculdade do Movimento Sindical.**

| <b>Respostas</b>  | <b>Nº(*)</b> | <b>%</b> |
|---|--------------|----------|
| A dificuldade de acesso às faculdades existentes  | 30           | 9,1      |
| As faculdades existentes não atendem aos interesses dos trabalhadores                   | 45           | 13,6     |
| A necessidade de formar quadros para o MS   | 90           | 27,3     |
| A necessidade de realizar a construção do projeto político do MS                        | 87           | 26,4     |
| Uma oportunidade a mais de acesso ao conhecimento necessário na sociedade contemporânea | 53           | 16,1     |
| O MS não deve ter uma faculdade própria   | 13           | 3,9      |
| Outro   | 12           | 3,6      |
| Total   | 330          | 100,0    |

\*respostas válidas

**Tabela 4**

**O DIEESE tem condições para criar uma faculdade do Movimento Sindical?**

| <b>Respostas</b> | <b>Nº(*)</b> | <b>%</b> |
|------------------|--------------|----------|
| Sim              | 155          | 67,7     |
| Não              | 4            | 1,7      |
| Não sabe         | 70           | 30,6     |
| Total            | 229          | 100,0    |

\*respostas válidas

**Tabela 5**

**A sua entidade apoiaria uma faculdade do Movimento Sindical, criada pelo DIEESE?**

| <b>Respostas</b> | <b>Nº(*)</b> | <b>%</b> |
|------------------|--------------|----------|
| Sim              | 191          | 83,8     |
| Não              | 1            | 0,4      |
| Não sabe         | 36           | 15,8     |
| Total            | 228          | 100,0    |

\*respostas válidas

**Tabela 6****O que motivaria sua entidade a apoiar o projeto?**

| <b>Respostas</b>  | <b>Nº (*)</b> | <b>%</b>     |
|---|---------------|--------------|
| Participar efetivamente da reflexão sobre a concepção da faculdade  | 39            | 11,6         |
| Participar da construção do projeto da faculdade e dos cursos   | 34            | 10,1         |
| Ter a possibilidade de formar dirigentes com mais conteúdo para a luta de classes                                       | 91            | 27,2         |
| Ter um espaço de melhor qualificação das direções para realizar as transformações que nossas entidades precisam         | 64            | 19,1         |
| Ter uma faculdade que se distingue das demais pelo caráter formativo que oferece e pelo projeto societário que constrói | 95            | 28,4         |
| Outro   | 7             | 2,1          |
| <b>Total</b>  | <b>335</b>    | <b>100,0</b> |

\*respostas válidas

**Tabela 7**  
**Expectativas pessoais**

| <b>Respostas</b>  | <b>Nº (*)</b> | <b>%</b> |
|---|---------------|----------|
| Ter uma boa qualificação profissional   | 20            | 6,2      |
| Tornar um quadro capacitado do movimento MS   | 45            | 14       |
| Ampliar o campo de trabalho fora do MS  | 24            | 7,5      |
| Poder ter um grande celeiro com vários olhares  | 25            | 7,8      |
| Participar da construção de uma proposta de educação para os trabalhadores                          | 83            | 25,9     |
| Suprir nossa dificuldade de conhecimento da realidade, da nossa prática e do nosso projeto político | 105           | 32,7     |
| Ter um diploma reconhecido pelo MEC   | 7             | 2,2      |
| Outro   | 12            | 3,7      |
| Total   | 321           | 100,0    |

\*respostas válidas

Fonte: GRUPOS SOCIAIS NA NEGOCIAÇÃO COLETIVA E NA GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS / SUBPROJETO VI - CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TRABALHADORES EM QUESTÕES DO MUNDO DO TRABALHO / Atividades de Desenvolvimento Metodológico

(Outras atividades de desenvolvimento metodológico) / Relatório da construção de escopo metodológico e operacional da proposta de formação universitária para dirigentes, assessores e ativistas sindicais (Curso Experimental de Graduação Interdisciplinar em Trabalho e Desenvolvimento) – 2007 / Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – Nº. 075/2005

## ANEXO B

### Roteiros das entrevistas realizadas com os professores da ECT-DIEESE

- 1- Como você chegou na ECT-DIEESE? Como a conheceu e como foi seu processo de seleção?
- 2- Já conhecia a proposta pedagógica da ECT-DIEESE?
- 3- Você já tinha experiência em docência superior?
- 4- Como se adaptou à proposta da ECT-DIEESE?
- 5- Como montou seu primeiro plano de aula?
- 6- Seu plano de aula mudou muito da primeira vez que o executou e da última? O que mudou? Por que mudou?
- 7- Fale um pouco do seu processo avaliativo. O que significa para você o conceito regular? E o conceito bom?
- 8- Como você descreve os alunos da ECT-DIEESE? São diferentes de outras experiências suas?
- 9- A ECT-DIEESE sabe lidar com este perfil de aluno? Quais as dificuldades e as facilidades?
- 10- Analisando o currículo da ECT-DIEESE como você o caracteriza? É integrado? Como acontece essa integração com os outros professores?
- 11- A APP, como é? Você consegue ver diferença em relação a outros processos de construção de TCC's?
- 12- O que pode ser melhorado na ECT-DIEESE?
- 13- Ao entregar o diploma de bacharel em Ciências do Trabalho para um ex-aluno seu, como ele sai da ECT-DIEESE? Quais suas expectativas com ele?
- 14- Afinal, o que é a Ciência do Trabalho?

## ANEXO C

### Roteiro dos grupos focais

#### Mensagem inicial

- Vou pedir, então, licença para vocês, para gravar essa nossa conversa. Peço a autorização de vocês usar a fala de vocês. Não vamos identificar.
- Temos aqui um ‘roteiro’ de questões, que vamos apresentar ao longo da conversa. Metodologicamente, esta atividade é chamada de grupo focal; na qual um grupo, não muito grande de pessoas, se reúne para que se possa ouvir a opinião delas sobre determinados temas. Vamos falar aqui, especificamente, sobre a avaliação de vocês do bacharelado.
- Para que a gente consiga ter um bom andamento da pesquisa e ter tempo para que todos deem a opinião, é importante que todo mundo esteja disposto a ouvir o que o companheiro, também, vai falar.
- Costumamos trabalhar em torno de uma hora, uma hora e meia.
- Vou pedir para vocês passarem uma lista de presença, para todos assinarem.
- Quando forem falar, identifiquem-se.
- Vou acrescentar duas coisas: a primeira é que a gente vai transcrever para o papel toda a conversa, que ficará à disposição de vocês, no registro da escola.
- Outra coisa é que, para além da escola, eu estou pedindo autorização para vocês, porque eu vou usar isso na minha tese de doutorado, que também tem a ver com a escola.
- A ideia é que todos falem, mas também, não tem uma ordem efetiva e em alguns casos, a gente pode a partir da fala de um modificar a falar do outro. Isso é uma intenção do grupo focal. Ele não é uma entrevista individual.

#### Perguntas

1. Eu queria que vocês falassem como é que vocês chegaram na escola?

2. Vocês chegaram, passaram três anos aqui, aí vocês já saíram, alguns há seis meses, um ano. Falem um pouquinho dessa trajetória de transformação ou de mudança, que aconteceu ao longo de três anos, de vocês?
3. Em relação a outras escolas/faculdades que você já fez, o que foi diferente aqui na ECT-DIEESE?
4. Vamos olhar um pouquinho para as disciplinas que vocês tiveram: o Trabalho, a Sociologia, a Economia, a Estatística, a Filosofia, as Artes e a APP. Falem um pouco sobre como foi a relação de vocês com essas disciplinas?
5. Como vocês lidaram com as diferenças entre uma disciplina e outra?
6. Como é que vocês sentiram o processo de aprendizado nas disciplinas? Como vocês as avaliam?
7. Conte um fato marcante de uma disciplina que vocês guardam até hoje, que fez diferença na sua vida.
8. Como foi a experiência na APP?
9. Como é que vocês se veem saindo da escola? O que mudou nesse processo?
10. Quando você pensa na sua atuação política, sindical e profissional. O que você acha que alterou, mudou?

## ANEXO D

### Relação de TCC's defendidos na ECT-DIEESE

| TE | Título  | Tema                     | Turma | Ano de defesa |
|----|---|--------------------------|-------|---------------|
| 1  | Compro logo existo: o trabalho da criança e do adolescente no atual contexto da sociedade brasileira                    | Precarização do trabalho | 1     | 2015          |
| 2  | O preço da vida: análise das possibilidades de interferência de trabalhadores imigrantes no valor pago por seu trabalho | Precarização do trabalho | 1     | 2015          |
| 3  | A Gestão Democrática da Política de Educação: Uma Experiência do Conselho de Gestão Compartilhada da Cidade de Osasco   | Escola                   | 1     | 2015          |
| 4  | Proposta para a construção de uma Cartilha: CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e         | Saúde do trabalhador     | 1     | 2015          |



|   |   |                          |   |      |
|---|---|--------------------------|---|------|
|   | Saúde   |                          |   |      |
| 5 | O caso Bruna: preconceito e ambiguidade de gênero: opinião pública sobre corpos privados  | Opção sexual             | 1 | 2015 |
| 6 | Lei de cotas para trabalho de pessoas com deficiência: análise e fundamentação dos principais argumentos favoráveis e contrários ao seu cumprimento | Trabalho/<br>Deficientes | 1 | 2015 |
| 7 | O deficiente auditivo no mercado de trabalho metalúrgico em Osasco e região   | Trabalho/Deficientes     | 1 | 2015 |
| 8 | O teletrabalho como forma de organização e gestão do trabalho e seus efeitos nos trabalhadores e na ação sindical no setor de telecomunicações      | Gestão do trabalho       | 1 | 2015 |
| 9 | O adoecimento mental dos trabalhadores do setor de teleatendimento  | Saúde do trabalhador     | 1 | 2015 |

|    |   |                      |   |      |
|----|---|----------------------|---|------|
|    |   |                      |   |      |
| 10 | A organização democrática dos trabalhadores no local de trabalho e suas contradições                    | Sindicalismo         | 1 | 2015 |
| 11 | Trabalho e família: consequências da organização do trabalho no ambiente familiar                       | Gestão do trabalho   | 1 | 2015 |
| 12 | Impacto da PLR nas relações de trabalho   | Gestão do trabalho   | 1 | 2015 |
| 13 | A realidade por trás do discurso: o caso Walmart  | Gestão do trabalho   | 1 | 2015 |
| 14 | Nanotecnologia: uma reflexão para a saúde do trabalhador  | Saúde do trabalhador | 1 | 2015 |
| 15 | O conceito de Hegemonia de Gramsci e Aparelho ideológico do Estado segundo Althusser no sistema escolar | Escola               | 1 | 2015 |
| 16 | Quem serão os   | Perfil trabalhador   | 1 | 2015 |

|    |   |                       |   |      |
|----|---|-----------------------|---|------|
|    | aeroviários?  |                       |   |      |
| 17 | Reflexão sobre o modelo de educação proposto pelo SENAI "educação para o trabalho"  | Educação profissional | 1 | 2015 |
| 18 | As consequências do racismo: averiguação sobre o cumprimento da Lei 10.639/03   | Racismo               | 1 | 2015 |
| 19 | Trabalhadores na prestação de serviços de portaria em condomínios residenciais  | Perfil trabalhador    | 1 | 2015 |
| 20 | 1º de maio: da Vila Euclides ao Vale do Anhangabaú  | Sindicalismo          | 2 | 2016 |
| 21 | A importância do impacto social e profissional através de um projeto social   | Movimento Social      | 2 | 2016 |
| 22 | O tipo e as condições de trabalho dos sepultadores do serviço funerário do município de São Paulo: condições para saúde e o adoecimento | Saúde do trabalhador  | 2 | 2016 |

|    |  |                          |   |      |
|----|--|--------------------------|---|------|
| 23 | O desafio  | Racismo                  | 2 | 2016 |
| 24 | A inserção do programa Jovem Aprendiz no setor metalúrgico (Guarulhos e Região)  | Juventude                | 2 | 2016 |
| 25 | Políticas de embranquecimento realizadas pelo Estado Brasileiro - da colônia à república - A real construção da sociedade brasileira | Racismo                  | 2 | 2016 |
| 26 | A Relação do Trabalho no Processo de Adoecimento dos Trabalhadores no setor de Teleatendimento                                       | Saúde do trabalhador     | 2 | 2016 |
| 27 | Indústria do Vestuário: uma nova senzala? Um Estudo sobre o Trabalho Escravo Contemporâneo Urbano na Cidade de São Paulo             | Precarização do trabalho | 2 | 2015 |
| 28 | A organização sindical no local de trabalho (OSLT) dos prestadores de serviços em telecomunicações                                   | Sindicalismo             | 2 | 2015 |

|    |   |                           |   |      |
|----|---|---------------------------|---|------|
|    |   |                           |   |      |
| 29 | O desafio da informalidade  | Precarização do trabalho  | 2 | 2016 |
| 30 | O trabalhador versus Instituto Nacional de Previdência Social?                                | Previdência social        | 3 | 2018 |
| 31 | As Centrais Sindicais e a Constituinte de 1988  | Sindicalismo              | 3 | ND   |
| 32 | A atuação da Nova Central Sindical  | Sindicalismo              | 3 | ND   |
| 33 | Não identificado  | NI                        | 3 | ND   |
| 34 | O primeiro caderno com a primeira enxada  | Educação profissional     | 3 | 2018 |
| 35 | A dimensão regional do desenvolvimento - perspectivas para a região oeste da grande São Paulo | Desenvolvimento Econômico | 3 | ND   |
| 36 | A Escola Dieese: um estudo de caso - entidade singular na construção do saber                 | Escola                    | 3 | 2017 |

|    |  |                          |   |      |
|----|--|--------------------------|---|------|
| 37 | Jovens na Política   | Juventude                | 3 | 2017 |
| 38 | Negociações coletivas da Federação dos Metalúrgicos do Estado de São Paulo 1995-2014                     | Sindicalismo             | 3 | 2018 |
| 39 | Não identificado   | NI                       | 3 | ND   |
| 40 | As diversas formas de precarização das relações do trabalho  | Precarização do trabalho | 3 | 2019 |
| 41 | Representação política e democracia: reflexão sobre um caso concreto de ocupação estudantil de uma ETESP | Juventude                | 3 | ND   |
| 42 | A imprensa sindical e a redemocratização do Brasil   | Sindicalismo/Comunicação | 3 | ND   |
| 43 | Por que os idosos permanecem ou retornam ao mercado de trabalho? Causas e consequências                  | Previdência social       | 3 | ND   |
| 44 | I Congresso da Mulher Metalúrgica de São Bernardo e Diadema  | Sindicalismo/Gênero      | 3 | 2017 |

|    |  |                            |   |      |
|----|--|----------------------------|---|------|
|    |  |                            |   |      |
| 45 | A Resistência dos Trabalhadores e a Reestruturação produtiva na Volkswagen planta Anchieta                                 | Sindicalismo               | 3 | 2018 |
| 46 | O trabalho é necessário ou fundamental?  | Gestão do trabalho         | 3 | 2018 |
| 47 | De Kopenhague a Paris: negociações das conferências das partes da ONU sobre mudanças climáticas na visão dos trabalhadores | Sindicalismo/Meio Ambiente | 3 | 2018 |
| 48 | O legado de Nair Goulart: a Militância em Defesa dos Direitos dos Trabalhadores e Trabalhadoras                            | Sindicalismo               | 3 | ND   |
| 49 | As grandes greves 1978, 1979 e 1980 no ABC Paulista e sua contribuição para a democracia brasileira                        | Sindicalismo               | 4 | 2018 |
| 50 | Greve dos Trabalhadores na Fábrica   | Sindicalismo               | 4 | 2018 |

|    |   |                          |   |      |
|----|---|--------------------------|---|------|
|    | Scania - Ditadura, Medo e Conquistas de 1978  |                          |   |      |
| 51 | As cooperativas de catadores(as) de materiais recicláveis: as contradições da política pública em sua concepção de “Economia Solidária” | Precarização do trabalho | 4 | 2018 |
| 52 | Mulher no mercado de trabalho e a ética   | Trabalho/Gênero          | 4 | 2018 |
| 53 | A saúde da trabalhadora metalúrgica em São Paulo  | Saúde do trabalhador     | 4 | 2018 |
| 54 | Leandrinha Du Arte  | Movimento Social         | 4 | 2018 |
| 55 | A mulher na militância Sindical: Ascensão nos espaços de poder  | Sindicalismo/Gênero      | 4 | 2018 |
| 56 | O movimento Sindical brasileiro nos anos 2000: uma análise do recente revigoramento do sindicalismo e suas contradições                 | Sindicalismo             | 4 | 2018 |
| 57 | A organização   | Sindicalismo             | 4 | 2018 |



|    |  |                          |   |      |
|----|--|--------------------------|---|------|
|    | Democrática dos Trabalhadores no Local de Trabalho e suas Contradições   |                          |   |      |
| 58 | Trabalho escravo na indústria do vestuário de São Paulo  | Precarização do trabalho | 4 | 2018 |
| 59 | A mulher trabalhadora no serviço de saúde  | Trabalho/Gênero          | 4 | 2018 |
| 60 | Acidente do trabalho em telefonia e políticas de prevenção   | Saúde do trabalhador     | 4 | 2018 |
| 61 | A discriminação da mulher negra na carreira dos gestores educacionais da secretaria municipal de Educação de São Paulo | Trabalho/Gênero/Racismo  | 4 | 2018 |
| 62 | Riscos psicossociais e as negociações coletivas no setor de teleatendimento  | Saúde do trabalhador     | 4 | 2018 |
| 63 | Aposentadoria Especial no Setor de Telemarketing/Teleatendimento   | Previdência social       | 4 | 2018 |

|    |  |                      |   |      |
|----|--|----------------------|---|------|
|    |  |                      |   |      |
| 64 | Comunicação contra-hegemônica do trabalhador   | Comunicação          | 4 | 2018 |
| 65 | As políticas públicas de saúde e segurança do trabalhador: Um olhar para call center na última década                      | Saúde do trabalhador | 4 | 2018 |
| 66 | Lavoro que Mata  | Saúde do trabalhador | 4 | 2018 |
| 67 | Mal-Estar Psicológico no Desemprego  | Saúde do trabalhador | 4 | 2018 |
| 68 | O perfil da carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental conferido pela reforma gerencial de 1995 | Perfil trabalhador   | 4 | 2018 |
| 69 | A saúde do motorista de ônibus da cidade de São Paulo  | Saúde do trabalhador | 4 | 2018 |
| 70 | Ocupações do sem teto: espaço de vida e de formação da identidade  | Movimento Social     | 5 | 2019 |

|    |   |                        |   |      |
|----|---|------------------------|---|------|
| 71 | A frente de luta por moradia (FLM) e o protagonismo de suas lideranças femininas negras | Movimento Social       | 5 | 2019 |
| 72 | Saúde mental do motorista de transporte urbano (estudo de vozes)                        | Saúde do trabalhador   | 5 | 2019 |
| 73 | Relações de trabalho no call center: absenteísmo como evidência do adoecimento          | Saúde do trabalhador   | 5 | 2019 |
| 74 | Castelinho da Rua Apa e o Clube de Mães do Brasil                                       | Trabalho/Gênero        | 5 | 2019 |
| 75 | Transporte Urbano - Relatos de um condutor  | Perfil trabalhador     | 5 | 2019 |
| 76 | Não identificado  | NI                     | 5 | ND   |
| 77 | Não identificado  | NI                     | 5 | ND   |
| 78 | Tão longe, tão perto: os jovens e o movimento sindical                                  | Juventude/Sindicalismo | 5 | 2019 |

## **ANEXO E**

### **Texto coletivo dos trabalhadores-estudantes apresentado aos professores da ECT-DIEESE em 27/06/2019**

#### **Apresentação coletiva de trabalhos da APP I e II**

Como afirma Foucault, toda produção de conhecimento tem como correlata uma forma de exercício de poder, que é inerente à forma de controle à resistência; desta forma, para combatermos as formas de opressão que são exercidas sobre os trabalhadores é necessária uma produção de conhecimento de resistência.

De maneira extremamente potente, os alunos do curso de Ciências do Trabalho da Escola do Dieese buscam com seus trabalhos desconstruir as formas de opressão, legitimar e potencializar as práticas de resistência ao produzir um conhecimento a partir da realidade da classe trabalhadora.

Seja buscando revisar a história do sistema escravagista que se instaurou no Brasil, evidenciando o motivo de o negro africano ter sido escolhido como a principal vítima, ou destacando os aspectos, ainda presentes em nossa sociedade, das estruturas colonialistas, como propõe os Decolonialistas.

Certamente, se hoje existe uma preocupação da classe dominante que o Brasil vire Cuba, uma preocupação mais antiga sempre foi que o país se assemelhasse a outra ilha do Caribe, o Haiti, onde a massa dos trabalhadores, africanos e escravizados tomou o poder; como consequência, sempre usou as instituições repressivas do Estado para impedir qualquer insurgência.

Neste ponto ressaltamos o papel das forças militares, que matam de maneira indiscriminada a população jovem, pobre e negra, que nos faz levantar uma questão: eles podem matar? Por qual motivo eles matam? E os Direitos Humanos?

População essa que, em geral, mora em áreas de extrema vulnerabilidade social e risco de a qualquer momento perder o pouco que tem, vivendo à mercê dos caprichos da natureza e, principalmente da ausência de políticas públicas do Estado,

que muitas vezes cede aos desejos dos donos do Capital e permite que crimes ambientais de proporções gigantescas ocorram e até doenças que tinham sido controladas como, por exemplo, a febre amarela retornem.

Não podemos nos esquecer de que essa população mais vulnerável tem por responsável pela manutenção financeira, muitas vezes, uma mulher que, quando consegue uma colocação no mercado de trabalho, é discriminada, recebe menos que os homens e, quando engravida e dá à luz, muitas vezes tem seu direito de conviver de maneira integral com o seu filho recém-nascido negado, além de sofrer várias pressões para deixar o emprego, por puro preconceito e machismo.

Em se tratando de machismo, encontramos a dificuldade que as pessoas LGBTQ sofrem para ingressar no mercado de trabalho, e das mulheres que são obrigadas a ter dupla jornada de trabalho, pois trabalham na empresa e em casa, se submetendo a condições humilhantes e às vezes vexatórias, por falta de incompreensão do Estado e dos Empregadores; podemos citar o exemplo das costureiras, que muitas vezes possuem um trabalho análogo à escravidão.

Todas estas condições de opressão, evidentemente, não afetam apenas o corpo do trabalhador, mas sua psique e não é à toa que há um aumento significativo de doenças psiquiátricas provocando afastamento do trabalhador, em especial, o servidor público que muitas vezes é desqualificado pelos governantes eleitos.

Contudo, como afirmado anteriormente, toda forma de opressão pressupõe estratégias de resistência, o que nos faz pensar: como estão se organizando os movimentos dos trabalhadores? Principalmente os do ABCD, reduto clássico e histórico dos movimentos de metalúrgicos em São Paulo?

Os trabalhadores estão se organizando e estão ativos, olha o exemplo da Greve de 2017 que parou o país, que mesmo em meio às transformações trazidas por esse novo “Capitalismo Cool”, onde as pessoas trabalham em um regime análogo à escravidão, mas o discurso das empresas, ou melhor, a cultura organizacional, as impedem de ver sua realidade.

Até mesmo as crianças e adolescentes estão oferecendo resistência a esse sistema, buscando sentido na educação informal, nas atividades culturais e rejeitando a escola formal.

As pesquisas dos alunos do Curso de Ciências do Trabalho permearam esses temas e buscaram encontrar e fortalecer todo tipo de resistência e produzir novas formas de existir mais emancipatórias, justas e saudáveis em nossa sociedade.