

TÂNIA CRISTINA IMPOCETTO MARCHETI

**Valores organizacionais no cotidiano de uma Fatec:
Representações Sociais de professores e estudantes**

**ASSIS
2018**

TÂNIA CRISTINA IMPOCETTO MARCHETI

**Valores organizacionais no cotidiano de uma Fatec:
Representações Sociais de professores e estudantes**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Hashimoto

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Maria Rodrigues de Carvalho

**ASSIS
2018**

M317v Marcheti, Tânia Cristina Impocetto
 Valores organizacionais no cotidiano de uma
 Fatec: : Representações Sociais de professores e
 estudantes / Tânia Cristina Impocetto Marcheti. --
 Assis, 2018
 153 f. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
 Orientador: Francisco Hashimoto
 Coorientadora: Ana Maria Rodrigues de Carvalho

1. Valores. 2. Educação. 3. Psicologia Social. I.

Título.
 Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
 Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos
 pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Valores organizacionais no cotidiano de uma FATEC: Representações Sociais de professores e estudantes

AUTORA: TANIA CRISTINA IMPOCETTO MARCHETI
ORIENTADOR: FRANCISCO HASHIMOTO
COORIENTADORA: ANA MARIA RODRIGUES DE CARVALHO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA MARIA RODRIGUES DE CARVALHO
Depto. de Psicologia Experimental e do Trabalho / UNESP/Assis

Prof. Dr. MARCOS MARIANI CASADORE
Depto. de Psicologia Experimental e do Trabalho / UNESP/Assis

Prof. Dr. CARLOS RODRIGUES LADEIA
Depto. de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Prof. Dr. GUILHERME ELIAS DA SILVA
UEM / Maringá

Prof. Dr. MARCOS PAULO SHIOZAKI
UEM / Maringá

Assis, 28 de novembro de 2018

*"... Da onde eu vim
Eu não trouxe mala
Não trouxe nada
Não trouxe cor
Eu não trouxe massa
Só trouxe alma
Deixa ser e deixa estar
Deixa ir, deixa ficar
Deixa quieto, deixa o céu no
mar
Deixa a nuvem, deixa o ar
Deixa a pluma flutuar
Deixa o tempo, deixa circular
Pra onde eu vou
Eu não levo casa
Não levo nada
Vou nesse voo
Eu não levo peso
Só levo asa."*

Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte

AGRADECIMENTOS

A Deus, por essa jornada.

Aos meus pais, irmãs, sobrinhos, familiares (de sangue e de vida), amigos que me mostraram a importância da amizade, fé, honestidade, persistência e sempre me incentivaram e torceram pelas minhas vitórias.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional em todos os momentos, sobretudo nos de incerteza e ausência, comuns para quem se aventura em novos caminhos. Sem você essa conquista não valeria a pena.

Aos Professores Ana Maria e Francisco, o meu agradecimento especial pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de pessoas que transpiram sabedoria; meu mais profundo respeito e admiração, pela serenidade, simplicidade, paciência e bondade com que me conduziram nessa história.

A realização de um projeto só é possível com o apoio de vários, por isso aos membros do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza meus sinceros agradecimentos pela possibilidade de iniciar essa jornada. À Faculdade de Tecnologia Shunji Nishimura e Fundação Shunji Nishimura pelo espaço de aprendizagem e leitura. Muito obrigada a todos, professores, alunos, funcionários, àqueles que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para esse trabalho, o meu reconhecimento e gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia, aos técnicos e demais profissionais da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, meu respeito e reconhecimento ao grande e importante trabalho realizado durante essa trajetória.

MARCHETI, Tânia Cristina Impocetto. **Valores organizacionais no cotidiano de uma Fatec**: representações sociais de professores e estudantes. 2018. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

Esse estudo qualitativo buscou analisar, descrever e entender aspectos estruturais das representações sociais de valores organizacionais a partir da constituição e rotina da Fatec Shunji Nishimura. Como se deu a construção e manutenção dos valores organizacionais trazidos do legado do imigrante japonês – Shunji Nishimura (1910-2010) – na trajetória de alunos e em sua utilização pelos professores nas práticas pedagógicas. Procurou-se compreender não somente o quê e como as pessoas representam, mas também como e por que o fazem dessa forma, recorrendo à Teoria das Representações Sociais para esse fim. Para tanto, um grupo de professores e alunos foi ouvido em diferentes momentos, utilizando-se de recursos variados (questionários, entrevistas). A leitura dos resultados possibilitou compreender que, na construção diária das práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, encontram-se objetivados e ancorados os valores de seu idealizador, Sr. Shunji Nishimura. Esses valores povoam e compõem a subjetividade e memória desses atores, transformando-os em propagadores, construtores de novas representações. A análise dessas Representações Sociais suscitou pensar, também, no processo cotidiano de construção da cultura de uma organização, em que se fazem presentes seus pressupostos básicos, suas certezas, que compartilhadas determinam como seus membros pensam, sentem, percebem, agem e reconstroem. Destacou-se, durante o trabalho, o papel social de uma Faculdade, uma organização que tem como propósito a formação científica ao alcance de todos e espera-se que os resultados desse estudo possam subsidiar a instituição em reflexões e eventuais reestruturações no projeto pedagógico, visando à melhoria de suas práticas educativas e à formação de sujeitos conscientes e críticos da realidade social e econômica em que atuam e não somente ao treinamento de profissionais que atendam às demandas econômicas e mantenham a estrutura social dominante.

Palavras-chave: Representações Sociais. Valores Organizacionais. Educação.

MARCHETI, Tânia Cristina Impocetto. **Organizational values in the daily life of a Fatec**: social representations of teachers and students. 2018. 153 f. Thesis (PhD in psychology) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

This qualitative study sought to analyze, describe and understand structural aspects of social representations of organizational values from the constitution and routine of Fatec Shunji Nishimura. As it was the construction and maintenance of organizational values, brought from the legacy of the Japanese immigrant - Shunji Nishimura (1910 - 2010), on the trajectory of students and their use by teachers in their pedagogical practices. We seek to understand not only what and how people represent, but also how and why they do so, using the Social Representation Theory for this purpose. For this, a group of teachers and students were heard at different times, using different resources (questionnaires, interviews) and reading the results allowed us to understand that in the daily construction of pedagogical practices and in the students' learning the values are objectified and anchored of its idealizer, Mr. Shunji Nishimura. These values populate and compose the subjectivity and memory of these actors, transforming them into propagators, constructors of new representations. The analysis of these Social Representations has made us think, also in the daily process of building an organization's culture, where its basic assumptions, its shared certainties, are determined, as their members think, feel, perceive, act and rebuild. We emphasize, during the work, the social role of a Faculty, an organization whose purpose is scientific education within reach of all and hope that the results of this study can subsidize the institution in reflections and eventual restructuring in the pedagogical project, aiming at the improvement of their educational practices and the formation of conscious and critical subjects of the social and economic reality in which they act and not only the training of professionals who meet the economic demands and maintain the dominant social structure.

Keywords: Social representation. Values. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de distribuição das unidades do CPS, por região administrativa	49
Figura 2 - Portal Fundação Shunji Nishimura	53
Figura 3 - Vista aérea da Fundação Shunji Nishimura	54
Figura 4 - Valores Fundatec	62
Figura 5 - Valores XIII Turma – Período noturno	62
Figura 6 - Grade curricular por área	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico	25
Quadro 2 - Representação do Quadro das Quatro Casas	26
Quadro 3 - Quadro das Quatro Casas - Utilização de valores pelos professores em suas práticas pedagógicas	96
Quadro 4 - Quadro das Quatro Casas: ser um bom aluno	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores presentes nas práticas pedagógicas dos professores	95
Tabela 2 - Motivos da escolha pela Fatec Shunji Nishimura	109
Tabela 3 - Associações dos estudantes: ser um bom aluno	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	- Agricultura de Precisão
ARENA	- Aliança Renovadora Nacional
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEET	- Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETPS	- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFESP	- Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPS	- Centro Paula Souza
D.O.E.	- Diário Oficial do Estado
EPTG	- Educação Profissional Tecnológica de Graduação
Etec	- Escola Técnica Estadual
Fatec	- Faculdade de Tecnologia
FSN	- Fundação Shunji Nishimura
FSNT	- Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia
Fundatec	- Junção de Fatec ou Fundação Shunji Nishimura
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IPRS	- Índice Paulista de Responsabilidade Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAP	- Mecanização de Agricultura de Precisão
MEC	- Ministério da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PMDB	- Partido da Moderada Democracia Brasileira
PP	- Projeto Pedagógico
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	- Pontifícia Universidade Católica

SDECTI	- Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
Seade	- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
Senac	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	- Serviço Social do Comércio
Sesi	- Serviço Social da Indústria
TALP	- Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	- Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TNC	- Teoria do Núcleo Central
TRS	- Teoria das Representações Sociais
Unesp	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO	29
3	ENSINO TECNOLÓGICO SUPERIOR	36
3.1	Os cursos de tecnologia no Brasil	40
3.1.1	A consolidação dos cursos de tecnologia	47
3.2	Faculdade de Tecnologia Shunji Nishimura	51
3.2.1	Imigração japonesa – panorama geral	67
3.2.2	Shunji Nishimura: migração e legado	77
4	VALORES E CULTURA ORGANIZACIONAL	80
5	COTIDIANO ACADÊMICO, VALORES ORGANIZACIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	91
5.1	Representações sociais de professores sobre os valores organizacionais presentes na Fatec Shunji Nishimura	93
5.2	Representações sociais de alunos sobre os valores organizacionais da Fatec Shunji Nishimura	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	147
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES	150
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE ALUNOS	151
	ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS	153

INTRODUÇÃO

Em um ambiente público de ensino tecnológico superior, esta pesquisa buscou identificar e compreender as construções e manutenções de Representações Sociais, decorridas da história empreendedora de um imigrante em terras brasileiras – Shunji Nishimura (*08/12/1910 - †23/04/2010) – e as marcas deixadas por ela na Faculdade de Tecnologia que leva seu nome.

Sua presença, suas realizações e sua trajetória levam a pensar sobre as reverberações das questões trazidas no seu olhar de imigrante, quando se deparou com sua condição estrangeira e nos mecanismos que utilizou para articular as lembranças e a nova realidade, em processos de constantes construções e reconstruções. Procurou-se, ainda, entender como essas lembranças ainda se mantêm vivas e intensas, mesmo com sua ausência, no tempo e espaço atual, por meio das tentativas e ações que empreendeu na cultura local para mostrar à nova terra as suas potencialidades e obter reconhecimento social e subjetivo.

Para conseguir entender amplamente esse ambiente, foi necessário entender o significado do processo de imigração, procedimento que está para além de um fenômeno social, político e econômico, é também uma escolha subjetiva, uma busca, uma estratégia que visa à transformação da posição do sujeito na família e na cultura de origem para que consiga reconstruir ou não uma nova e vitoriosa história. Aqui cabe um aporte para trazer um dado relevante da cultura japonesa, expresso por Sakurai (1993), de que vencer na vida significa criar pessoas para o convívio com a sociedade dentro dos padrões que conduzem os membros da família para o trabalho honesto, para a manutenção da honra e do nome da família.

Shunji Nishimura trilhou esse caminho e, após a consolidação de seu império econômico, fez de seu novo projeto a criação de uma escola. Como coloca Bourdieu (1990), a escola é uma instituição criada para a transmissão cultural que opera em diferentes níveis para produzir, implícita ou explicitamente, determinados hábitos mentais e a disposição para gerar esquemas interpretativos suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação. A relação entre método de conhecimento e método de ensino torna possível pensar como o processo pelo qual teorizações sobre cultura e valores são convertidas em prescrições metodológicas para ensinar indivíduos ou transformá-los, mostrando novos modos de vida. Esse pressuposto vai ao encontro do significado de vencer na vida para sua

cultura de origem, pois leva os alunos à condutas científicas para a realização de trabalho honesto, empreendedor.

O entendimento sobre os procedimentos didáticos aplicados na Faculdade de Tecnologia (Fatec) Shunji Nishimura, porém, não se reduz aos aspectos técnicos, legíveis nas ações desencadeadas, implica considerar a cultura com base nas ligações entre as ideias, as teorias e as práticas desenvolvidas, pensando que as ideias estão convertidas em continuidades práticas que conferem substância ao processo de formação. Para se alcançar essa compreensão, lançou-se o olhar sobre o imigrante japonês, Shunji Nishimura, a fim de verificar sua trajetória, ao reeditar aqui o lugar que lhe foi destinado, construindo um novo lugar subjetivo, político e cultural numa terra distante. Revisitou-se sua história na busca de entender seus desejos, sonhos, valores e como as lembranças foram confrontadas com o novo e como seu processo de renascimento se deu.

A criação de uma escola pode ter sido a forma de Shunji Nishimura trazer à nova terra as imagens deixadas em seu passado e, como ele mesmo disse: “Tudo o que tenho devo ao Brasil. Por isso preciso devolver um pouco do muito que recebi deste país” (MORAES, 1998, p. 5). Entender a construção desse legado para a terra que o acolheu é uma das fases do trabalho. O colégio técnico, criado por ele em 1982, funcionou até 2009 e, a partir de seu fechamento, a Fundação Shunji Nishimura (FSN), administrada pela família, sob as diretrizes de seu fundador, deu início a uma jornada política para a criação de um curso superior na cidade de Pompéia, utilizando a estrutura física já existente. Após extensa negociação política, a FSN firmou parceria com o Governo do Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) e a Prefeitura Municipal para a implantação de uma Faculdade de Tecnologia (Fatec), na referida cidade. Vale lembrar que Fatec é instituição de ensino tecnológico, com graduações realizadas em um tempo diferenciado e voltadas para as necessidades do mercado de trabalho.

As faculdades de tecnologia são instituições de destaque no cenário nacional e estadual, por sua estrutura diferenciada e adequada à possibilidade ditadas pelo mercado econômico. A Fatec Shunji Nishimura possui estrutura diferenciada, com altíssimos índices de empregabilidade graças à sua infraestrutura e aos cursos diferenciados. A parceria público-privada, existente nessa unidade, favorece esses índices, pois a Fundação Shunji Nishimura (FSN) disponibiliza equipamentos de última geração para aprendizagem, insumos e ações para manter o corpo docente

comprometido com uma formação diferenciada, e por ser uma instituição que conta atualmente com dois cursos, oferecendo a possibilidade e oportunidade de monitorias para equalização dos conteúdos, grupos de estudos em diferentes áreas, ações que contribuem para a melhoria da qualidade de formação de seus egressos. Além dessas ações, a FSN disponibiliza funcionários para captarem locais de estágio em fazendas e instituições no Brasil e no exterior, aumentando ainda mais a possibilidade de ampliação de conhecimento adquirido nas salas de aula.

Uma das ações, fruto dessa parceria, tem sido o trabalho de desenvolvimento e fortalecimento de valores junto ao corpo discente, por meio de uma atividade desenvolvida pela Fundação Shunji Nishimura e funcionários da área de Recursos Humanos do Grupo Jacto. Nesta ação, os alunos ingressantes criam os valores da turma, com base em um rol de valores preexistentes e adotados naquela instituição, para serem adotados no ambiente escolar. Ao final, um documento com os valores da nova turma é criado, assinado por todos, como um contrato e, fixado na sala de aula, em forma de banner, para que o visualizem ao longo dos três anos do curso.

O estudo possibilitou entender a construção desse processo de como os grupos guardam, institucionalizam e transmitem esse conjunto de representações que tem sua origem em valores do imigrante Shunji Nishimura, como as memórias comuns são formadas, expostas e transmitidas por meio da interação de seus membros.

Memória engloba fragmentos ou fenômenos do passado que de alguma maneira foram preservados, reconstruídos, representados, relatados ou incorporados nas práticas presentes, tornando-se representações e que as mesmas se encontram dispersas nas práticas diárias, nas comunicações interpessoais e em nossos pensamentos. Neste sentido, a pesquisa buscou verificar junto a um grupo de professores e de alunos da Faculdade de Tecnologia Shunji Nishimura (Fatec) em que medida ocorreu o processo de reconstrução das significações do idealizador da Fundação Shunji Nishimura. E ainda, apreender na história os significados dados, as construções realizadas e os resultados obtidos, para também entender como e se esses fatos e processos foram socialmente representados, transformados ou não em memória. Para tanto, foi dada voz à população envolvida para verificar o alcance dessa representação, se há uma memória coletiva ou memórias pessoais.

Essa investigação utilizou abordagens qualitativas alicerçadas na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), Jodelet (2001), Sá (1996) e Abric (2001) e teve por objetivos gerais analisar, em uma Escola de Ensino Tecnológico do Centro

Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, localizada na cidade de Pompéia (SP), Fatec Shunji Nishimura, o processo de construção das práticas pedagógicas e das práticas discentes e verificar, em que medida, os valores da cultura japonesa, mais especificamente os valores do Sr. Shunji Nishimura, transpuseram as páginas do projeto pedagógico inicial e se instalaram em suas salas de aula. Teve ainda, como objetivo específico, relatar a trajetória de emigração de Shunji Nishimura, contextualizando-a historicamente e identificando estratégias subjetivas por ele adotadas para o estabelecimento da cultura japonesa no Brasil.

A escolha dos sujeitos, bem como da instituição, decorreu do fato dessa pesquisadora ser também professora na instituição e, desde sua chegada, perceber-se e se inquietar diante da existência de estrutura diferenciada de trabalho, a despeito da faculdade fazer parte do conjunto de Fatecs do estado de São Paulo que possui estrutura, regulamentos e políticas comuns em mais 60 unidades localizadas em diferentes cidades. Em Pompéia, encontrou-se algo diferente, uma estrutura peculiar que vai além da infraestrutura, incitando a iniciar uma investigação, com o intuito de compreender essa peculiaridade.

Uma das hipóteses foi a de que essa condição possa ser fruto de sua história, dos valores daquele que iniciou e idealizou a Fundação corresponsável pela estruturação da faculdade.

A própria condição da pesquisadora, por estar inserida nesse contexto, tornou possível observar, também, a organização do sistema social constituído e a relação entre os atores envolvidos para contextualizar a existência ou não de sistema de representação diante das relações intergrupais e da dependência para com uma cultura e dinâmica local, assim como em relação às condutas efetivas (JODELET, 1989).

Para construir o trabalho e o entendimento dessas relações, sua estrutura foi organizada em capítulos, sendo o primeiro destinado à apresentação da Teoria das Representações Sociais, base para o trabalho de identificar e analisar o processo de construção e de incorporação dos valores pelos professores e alunos da Fatec Shunji Nishimura. O segundo capítulo traz o percurso metodológico trilhado ao longo do estudo. No capítulo terceiro apresenta-se o retrospecto do Ensino Tecnológico, mostrando sua constituição histórica, objetivos, trajetória no cenário mundial, seu processo de consolidação no Brasil até a constituição da unidade na cidade de Pompéia. Ao longo do passeio histórico proporcionado no capítulo, faz-se um aporte

na história da imigração japonesa para trazer o Sr. Shunji Nishimura ao contexto da educação tecnológica e entender seu lugar e de seus valores na Fatec Shunji Nishimura. O quarto capítulo aborda o significado de valores e cultura organizacional, temas que permeiam vários momentos do trabalho e do qual se considera necessário entendê-lo mais intensamente para que seja possível, no quinto capítulo, apresentar os dados e discuti-los.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo apresenta-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici, assim como sua finalidade e suas funções, bem como a Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta por Abric, baseado nos estudos da TRS.

A escolha pela Teoria das Representações Sociais na realização desse estudo se deu em razão da sua significativa abrangência, por sua importância e referência, pois suas análises oferecem possibilidades de constituição de conhecimentos em diferentes tempos e espaços, permeados pelas relações sociais presentes entre os indivíduos e grupos. Trata-se de uma forma relativamente nova de construir entendimentos, cuja base se encontra na sociologia francesa de Emile Durkheim e que permite buscar sentido e significados nas relações sociais vividas (FARR, 1995).

As representações sociais têm se mostrado essenciais para a compreensão da constituição dos saberes alicerçados nas relações sociais, pois, consideram as experiências, as vivências dos diferentes atores envolvidos, seus conhecimentos acumulados e ressignificados ao longo de sua história. O contato, a relação social é a essência para a construção das representações, são essas relações que possibilitam conhecer o quê e como os sujeitos, grupos e comunidades pensam e agem de determinada maneira e, conseqüentemente, compreender como buscam a transformação ou permanência de saberes, valores, ações e relações da sociedade em que vivem.

De acordo com Sá (1996), Moscovici é um dos grandes expoentes da Teoria das Representações Sociais, iniciando seus estudos baseados na sociologia francesa de Durkheim, porém sem a intenção de trazê-la de volta, mas sim de utilizá-la como parte de seus trabalhos, apropriando-se da parcela dos estudos relativos às representações individuais e coletivas e, mesmo não concordando totalmente com sua estrutura, utiliza-a para propor explicações sobre as mudanças e inovações sociais. Moscovici critica o modelo, colocando-o como estático e tradicional e, portanto, gerando representações enraizadas em uma cultura e tradição distantes e sem validade, por isso utilizou esses estudos e os adequou a uma realidade diferente. A teoria de Moscovici buscou estabelecer novos alicerces epistemológicos para a compreensão da relação sujeito/objeto, discutida por Durkheim, mostrando que os processos por meio dos quais os sujeitos representam o mundo são dinâmicos. Buscou trazer à discussão o dinamismo social, e um ser humano inteiro, numa

estrutura na qual não existia a separação entre o universo interno do indivíduo (psicológico) e o universo externo (social) a ele e, sim, uma articulação entre o psicológico e o social, numa postura que considerava inseparável o sujeito objeto e a sociedade, mostrando que os indivíduos são ativos, que produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que propõem a si mesmos (MOSCOVICI, 1984). Patriota (2007) reforça que, para essa análise, nesse olhar seria necessário o afastamento, numa postura de estudo puramente sociológica e reconhecer que existe outra ordem de fenômenos que evidenciam as condições sociais e individuais da existência humana, uma alternativa para o detalhamento e esclarecimento dos fenômenos sociais, já que espelham formas de agir e pensar comuns a um grupo de pessoas.

Moscovici (1978) argumenta que a representação social, por suas características mutantes, possibilita à linguagem uma liberdade de projeção simbólica, arrastando-a para associações diversas, produzindo e determinando comportamentos já que, simultaneamente, define a natureza dos estímulos ao nosso redor, provocando e determinando os significados de nossas respostas e novas significações. Em síntese, representação social, para o autor, seria uma forma particular de conhecimento cuja função, visando provocar comportamentos e comunicação entre pessoas, seria essencial na realidade que conhecemos por experiência e na qual nos movimentamos, ou seja, a representação tem o poder de ligar, organizar e filtrar o que vai ser reaprendido diante do que vivemos. Porém, seria um erro pensar que as representações sociais se resumem em opiniões ou mitos, são conhecimentos construídos, desenvolvidos socialmente, para o qual se voltam. Um conhecimento que não está pronto, está em processo. O desconhecido surge e se torna familiar, em um fluxo contínuo, existente em nosso sistema sociocultural e histórico de trocas proporcionado pela linguagem, enriquecendo o que é a realidade para cada um de nós (MOSCOVICI, 1978).

As representações sociais, assim como os grupos, são, ao mesmo tempo, utópicos, incoerentes e verdadeiros. São entendidas por Moscovici, como ponto de partida para se analisar as ações sociais, pois retratam a realidade dicotômica das pessoas que as representam. As pessoas estabelecem maneiras de pensar e explicar os fatos, criam teorias, produzem conhecimentos, elaboram os discursos pertencentes ao universo de cada um e de todos, decodificando a realidade segundo suas perspectivas e experiências. É o conhecimento vindo do cotidiano, do senso comum,

sendo veiculado e compartilhado e criando um formato ao conhecimento científico. A orientação sociológica da teoria das representações sociais de Moscovici está norteada para a questão de como as coisas mudam na sociedade e se tornam parte da vida social.

Moscovici (1981 apud SÁ, 1995) pondera que a genealogia das representações sociais esteja na coexistência de dois universos nas sociedades: o consensual e o retificado. O universo retificado diz respeito ao pensamento erudito, ao conhecimento científico que é veiculado de forma específica, própria e com rigores lógicos e metodológicos. O universo consensual estaria relacionado aos conhecimentos cotidianos, àqueles que são compartilhados pelos indivíduos em suas interações e que não estabelecem regras metodológicas de criação, como no conhecimento científico.

O movimento no qual o que é desconhecido se torna familiar, acontece concomitantemente, na esfera psicológica e social, dando ao desconhecido uma face figurativa e uma simbólica. A face figurativa ou imacente corresponde ao objeto e a face simbólica diz respeito ao sentido atribuído pelo sujeito ao objeto, ou seja, a representação é constituída pela relação do sujeito com o objeto representativo, não como mero reflexo do mundo na mente do indivíduo, mas como um fenômeno colado ao social. A esse processo, desenvolvido em um duplo mecanismo (social e psicológico), Mazzotti (2008) denominou de objetivação e ancoragem e tem por finalidade dar destaque a uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de sentido, inscrevê-la no universo do grupo.

A objetivação seria o momento no qual o que é abstrato se transforma em concreto, real, transformando aquilo que não existe – o desconhecido – em algo objetivo. A objetivação ocorre em três fases distintas, conforme propõe Jodelet (apud SÁ, 1995, p. 41), a saber:

[...] - seleção e contextualização: os indivíduos se apropriam do conhecimento por conta de critérios culturais, ou seja, a partir de experiências e conhecimentos existentes ocorre uma construção seletiva da realidade;
- formação de um núcleo figurativo: o indivíduo recorre a informações e dados que já possui para compreender aquilo que é novo;
- naturalização dos elementos do núcleo figurativo: a partir desse momento, o abstrato se torna concreto, quase que palpável. O conceito está cristalizado e passa a ser considerado como elemento da própria realidade. (JODELET apud SÁ, 1995, p. 41).

A ancoragem é o processo pelo qual o conceito é trazido para o contexto do grupo, que o inclui na categoria de “imagem comum”. Nesse momento, o desconhecido é nomeado, dando nome e sentido àquilo que não tinha nome nem significado, sendo possível, a partir de então, imaginá-lo e representá-lo. Ocorre, assim, a assimilação das imagens construídas na objetivação, com a consequente consolidação de um registro simbólico.

Ancoragem é um processo de ambientação, de familiarização do que é novo, transformando-o em um conhecimento capaz de influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Como argumenta Moscovici, é pela transformação, classificação do que era inclassificável, pela ação de dar nome ao que não tinha, que somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. A representação é, fundamental e essencialmente, um sistema de classificação e de sentido, de alocação de categorias e nomes (JOVCHELOVITCH, 2003).

Esse processo envolve juízo de valores, pois o que era desconhecido passa a integrar o grupo, é adicionado, acrescido, nomeado, possibilitando sua existência, classificação e categorização e uma nova cadeia, uma nova realidade de significações, na qual o antigo e o novo são confrontados (JOVCHELOVITCH, 2003).

Para Moscovici (1978), todos estão sujeitos aos efeitos de condicionamentos anteriores, impostos por representações, linguagem ou cultura, pois, pensamos por meio de uma linguagem, organizamos nossos pensamentos de acordo com o sistema social em que vivemos, estamos condicionados ao mesmo, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

É importante reforçar que a objetivação e a ancoragem não ocorrem em momentos distintos; desenvolvem-se concomitantemente, inter-relacionam-se e dão sentido ao processo de representação social. Ancoragem seria a responsável por colocar a memória em movimento, num fluxo de entrada e saída de objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os de acordo com tipo e os rotulando com nomes.

A representação seria, então, fruto do meio no qual formou, ao mesmo tempo que também o influencia, porque passa a fazer parte do conhecido, permitindo uma nova configuração dessa realidade, como coloca Abric (2001). Esse movimento permite que “a representação tome o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 52).

Assim, o conhecimento científico é decodificado, transformado e passa a fazer parte da crença, da rotina dos indivíduos, se tornando parte da cultura vigente; é o

movimento de transmutação que possibilita que o conhecimento científico seja transformado em conhecimento comum.

Santos (2008) aponta que é determinante a existência desse diálogo entre os conhecimentos científico e não científico para a evolução humana, pois é esse movimento, que ele denomina de “Ecologia dos Saberes”, o responsável pelo entendimento do movimento social.

Moscovici (1978) argumenta que exemplificar é tornar ainda mais claro esse movimento, o qual possui três dimensões distintas: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A informação (dimensão ou conceito) diz respeito à organização dos conhecimentos que um grupo possui acerca de um objeto. O campo de representação corresponde à ideia de imagem, ao modelo, aos aspectos específicos do objeto social. À atitude cabe destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social, a qual ocorre quando o indivíduo representa algo após, e somente após ter adotado uma posição, e em virtude do julgamento feito.

Jodelet, conforme aponta Sá (1995), complementa esses estudos salientando que as representações sociais devem ser estudadas em conjunto com os elementos afetivos, mentais e sociais, num conjunto de aspectos cognitivos e sociais entendendo que sua elaboração implica um intercâmbio entre a intersubjetividade e o coletivo. Para a autora, esse é um grande avanço da teoria.

Embora as ideias estejam colocadas, não existe uma definição específica, um conceito formal de representação social assinada por Moscovici, pois ele acreditava que o importante era oferecer uma perspectiva que possibilitasse a leitura dos diversos fenômenos do mundo social. Assim, em seu livro publicado em 1984, em parceria com Farr, coloca que:

[...] as pessoas que constroem o mundo não são caixas pretas, meros receptores passivos, mas pensadores ativos que produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que lhe são postas. (MOSCOVICI, 1984, p. 39).

As representações abarcam um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, por meio dos quais se faz a interpretação, ao mesmo tempo que se constroem realidades. Isso não pensando apenas em um modo de explicar os conhecimentos sociais ou pensamentos individuais, mas em uma maneira de explicar o pensamento de grupos sociais, pois as representações trazem em si saberes sociais, formas de conhecimento que circulam nas sociedades e que orientam

comportamento e condutas dos que fazem parte deles. Pensando dessa forma, representação social designa muitos fenômenos e processos.

Essa construção teórica deu origem a três vertentes de estudo no campo das representações sociais, a de Denise Jodelet, colaboradora e continuadora dos estudos de Moscovici, a de Willem Doise e a de Jean-Claude Abric.

Em Jodelet, a mais fiel aos conceitos de Moscovici, encontra-se algo que ele se negou a fazer: conceituar as representações sociais. É dela o conceito “as representações são uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36). Sua preocupação, durante seus estudos, era entender a gênese de uma representação, como extraí-la, analisá-la e explicá-la.

Para Doise (1986), que segue uma perspectiva de estudo mais sociológica, as representações são princípios geradores de tomada de posição que estão vinculados às inserções específicas do sujeito no conjunto das relações sociais, em uma busca pelo entendimento de como as inclusões sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações.

Abric (2000) dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural das representações e as coloca como um emparelhamento de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade que direciona as relações das pessoas com seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e práticas.

Muitos são os autores que analisam a obra de Abric, Jodelet e Moscovici em busca de uma definição para representação social, mas suas obras possuem uma multiplicidade de significados, complementares entre si, entre os quais se destacam:

[...] Conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 4).

Considera-se representação social como o sentido atribuído a um dado objeto pelo sujeito, a partir das informações que, continuamente, lhe vêm de sua prática, de suas relações. (MADEIRA, 1998, p. 49).

As representações são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

É através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele, ao mesmo tempo, descobre e constrói. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78).

Esses autores, em suas colocações, não esgotam a totalidade das discussões existentes, mas a leitura dessas significações possibilita entender que as tentativas de conceituar representação social trazem uma pluralidade complexa, vários significados que têm como aspecto singular o dinamismo, a compreensão, o envolvimento de aspectos culturais, cognitivos e valorativos, além do fato de possuírem dimensão histórica e transformadora.

Jovchelovitch (1995) afirma que representações sociais são formas específicas de estabelecer mediações, de trazer para o nível material o simbolismo de uma comunidade, expondo a concentricidade das representações sociais na vida social. Tal como se metabolizássemos uma novidade e a transformássemos em energia para nossas ações, movimento que se dá pela comunicação, e é esse pulsar, essa transformação que permite a reconstrução do real e a formação da representação em si.

Sá (2005) coloca que é preciso estudar a perspectiva psicossocial dos fenômenos como uma memória na sociedade. Nessa perspectiva, Representações Sociais são entendidas como o englobamento de memórias orais e documentais para a construção de memórias coletivas, memórias comuns e memórias pessoais, tanto a história vivida quanto os testemunhos ouvidos, tanto os documentos históricos quanto as produções didáticas, midiáticas e artísticas posteriores.

A Teoria do Núcleo Central, base para o presente trabalho, foi desenvolvida por Abric, em 1976, e, segundo ela, a organização de representação social apresenta uma característica específica: a de ser construída em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação (ABRIC, 2001).

Nessa teoria uma representação social apresenta, além de um núcleo central, elementos periféricos, sendo o núcleo central o elemento ou os elementos mais estáveis, os mais resistentes à mudança e os elementos periféricos, os componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos da representação. O núcleo central, de natureza normativa (valores e normas sociais) e funcional (natureza), está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação,

por isso a estabilidade e resistência. O sistema periférico responde pela atualização e contextualização da representação, como uma proteção entre a realidade e o núcleo central.

Para Abric (2000), uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas (central e periférico) que funcionam como uma instituição onde cada parte exerce um papel específico e complementar concomitantemente na formação de condutas e na orientação das comunicações sociais por meio de funções: de saber, identitária, de orientação e justificadora.

Na função do saber ou cognitiva, as representações permitem compreender e explicar a realidade, admitindo que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem à sua realidade. A função identitária permite a proteção das particularidades do grupo, definindo a identidade e o controle social.

Na orientação tem-se o direcionamento dos comportamentos e a adequação das práticas às diferentes situações como um filtro. E a função justificadora permite as explicações e justificativas futuras das condutas e ações dos atores frente à nova realidade, ao novo conhecimento.

Quadro 1 - Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração da experiência e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e define sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: Abric (2000, p. 31).

Abric (2000) argumenta que o Núcleo Central é o que garante a continuidade de uma representação nos movimentos sociais, está atrelado à história coletiva do grupo, é constituído por elementos com significados capazes de gerar novas concepções e representações.

O Quadro das Quatro Casas (ABRIC, 2000) é uma ferramenta para organizar as respostas coletadas em um trabalho de investigação, a partir de termos indutores.

Estes dados são lançados e ajudam a evidenciar o núcleo central da representação, formado pelas palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas (ordem média de evocação), e as palavras menos prontamente evocadas se localizam na periferia da representação.

Quadro 2 - Representação do Quadro das Quatro Casas

Frequência	Importância Alta	Importância Baixa
Alta	Elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
Baixa	Elementos de Contraste	Elementos da 2ª Periferia

Fonte: Oliveira et al. (2005, p. 575).

O Quadro 2 mostra a célula 1 composta por elementos de grande importância e frequência, representando o núcleo central da representação. A célula 3 é formada por elementos de baixa frequência, mas de alta importância, podendo indicar a existência de subnúcleos das representações. A célula 2 traz as palavras que obtiveram frequência alta, mas foram citadas em posições finais e quatro tratam de regiões complementares às demais, ou seja, são menos citadas e menos evocadas em primeira mão pelos respondentes.

Coletadas as evocações, é possível classificá-las e organizá-las, segundo a frequência de cada palavra no quadro proposto por Abric e conseguir, assim, distinguir os elementos que compõem o núcleo central e os elementos periféricos da representação.

Ao elaborar as representações, os indivíduos organizam e memorizam seus elementos e, posteriormente, procuram meios de reproduzi-los, ou melhor reconstruí-los, dando significado específico, cujos aspectos podem ser de ordem cognitiva, emocional e afetiva. Decodificando esse processo, tem-se acesso à realidade remodelada e representada pelos seus atores em suas relações.

A Teoria das Representações Sociais apresenta um conjunto de funções, sistematicamente organizadas para seu uso como instrumento de análise. Segundo Jodelet (apud GOMES, 2003, p. 69), as representações sociais possuem as seguintes funções básicas: “função cognitiva de interação, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais”. Essas três funções permitem aos indivíduos um entendimento com e da realidade que os cerca, com que se relacionam. Com base nelas podem interpretar a realidade, por permitirem que eles

as relacionem com fatos e situações que já avaliam, sendo capazes de conformar novas percepções e formas de agir quando se depararem com novas situações e relações sociais.

Na Teoria das Representações Sociais a captação do senso comum – como por meio de entrevistas qualitativas – é de extrema importância, porque é na utilização do senso comum que os grupos sociais vão construir uma definição da realidade e de sua situação. O sucesso na apreensão das representações sociais de um grupo está relacionado à coleta de dados, sendo a realização de entrevistas semiestruturadas muito pertinente. Elas permitem o levantamento de dados “sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais” (SPINK, 1994, p. 129). Por meio da análise dos discursos, torna-se possível interpretar as informações que serviram de base para reconstruir o universo social, os processos causadores de comunicação e vida do grupo estudado e entender seus movimentos peculiares.

Diante das premissas apresentadas, parece relevante esclarecer o papel do pesquisador e a presença de elementos subjetivos na análise, subjetividade essa que não é privilégio da pesquisa em psicologia, mas sim de todas as pesquisas científicas. Os participantes da pesquisa em psicologia social são sujeitos ativos, produtores de lógica própria, atores em um grupo social dinâmico e, neste sentido, o pesquisador, colocando-se como interlocutor desse grupo, se vê envolvido num universo diferente do que pressupunha, já que tem esclarecidas algumas de suas demandas e muitas vezes se depara com outras, as quais contribuem para o enriquecimento dos resultados da pesquisa.

O uso dos instrumentos metodológicos, por mais cuidadoso que seja, ainda assim, não permite ignorar as facetas subjetivas da relação pesquisado/pesquisadora. Ao ouvir as representações do pesquisado, deve-se abandonar as categorias de análise e entender o que o outro traz, suas categorias e afirmações. Não se pode ser ingênuo e acreditar numa observação pura, pois toda observação é também uma intervenção, toda teoria é também uma prática e toda ação supõe relações. Não se deve ter a ilusão de que, como pesquisador, se está imune em seu papel de cientista, isento de envolvimento, deve-se, sim, recorrer às técnicas para ver o objeto de forma mais ampla (BARDIN, 2009).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem obtido espaço como possibilidade de entendimento e sido utilizada mais abundantemente, possibilitando uma compreensão e utilização na sociedade como importante aporte teórico para os estudos da Psicologia Social, especialmente no entendimento da formação e consolidação de conhecimentos e atitudes dos sujeitos. Nessa linha de pensamento, Alves-Mazzotti (2008, p. 18) reforça que:

[...] por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Por sua amplitude, a utilização dessa base teórica, especificamente no contexto escolar, tem aumentado e ocupado um lugar crescente e significativo na busca por entendimento dos fenômenos nesse cotidiano, quanto ao entendimento da turma, dos saberes, das instituições educacionais, das relações pedagógicas, entre outros, como destaca Gilly (2001).

Analisando a literatura pertinente à utilização da teoria verificou-se que existe uma variedade de métodos e técnicas que explicam as Representações Sociais dos sujeitos, tais como: questionários com perguntas abertas; técnicas de evocação livre; observação; entrevista; técnicas dos grupos focais, entre outros.

Com relação à análise dos dados, identificou-se a possibilidade de utilização de métodos diversos, como: análise das evocações livres; análise de conteúdo; análise do discurso; análise retórica, entre outros. Em algumas pesquisas foi possível observar o uso de apenas um método ou técnica de coleta e análise de dados, porém, na grande maioria dos trabalhos, predomina a utilização de associações de métodos, de formas distintas, de acordo com os objetivos e sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como com a predileção dos pesquisadores (ARAÚJO, 2013).

Moscovici (1995, p. 33) traz, em seus trabalhos, proposições que corroboram essa prática de utilização de associações de métodos, ao argumentar “[...] contra a tendência de fetichizar um método específico”, defendendo caberem nessa base teórica diferentes métodos de trabalho.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, prioritariamente qualitativa e de natureza exploratória, contou com diferentes estratégias para levantamento e análise de dados.

Os dados foram obtidos por meio de análise documental, de observação participante, de aplicação de questionários e de realização de entrevistas.

Para a análise dos dados, recorreu-se à teoria proposta por Abric (2000), mais especificamente ao Quadro das Quatro Casas que, segundo o autor, se forma com as respostas coletadas em um trabalho de investigação, a partir de termos indutores. O núcleo central das representações sociais se apresenta com as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas, e as palavras menos prontamente evocadas se localizam na periferia do núcleo.

Para compilar dados obtidos por meio dos questionários recorreu-se, posteriormente, à análise de conteúdo para apreender as condições de produção e circulação das representações sociais e, a partir daí, realizar a descrição de seu conteúdo cognitivo, relacionar os fatores socioculturais que favoreceram sua emergência e promover uma discussão sobre sua natureza.

Cabe ressaltar que a entrevista é uma técnica de investigação científica de grande importância para a Psicologia, pois o entrevistador, mesmo de posse de um roteiro preestabelecido, tem a liberdade de realizar intervenções, permitindo a flexibilidade necessária em cada momento para explorar o tema (BLEGER, 1998). Permite a expressão individual de cada um dos entrevistados ao longo do roteiro e a apreensão de significados nem sempre disponíveis quando se utilizam instrumentos bibliográficos, como por exemplo, sentimentos e emoções que algum tema possa suscitar naquele que está sendo entrevistado, bem como o contexto em que são formuladas as respostas.

Como pesquisadora e docente na instituição recorreu-se à observação participante no andamento do estudo, condição que contribuiu para a apreensão do cotidiano acadêmico, como as pessoas coletivamente constroem esses processos sociais, como a subjetividade se expressa diante das regras, valores, entre outros. Neste sentido, cabe destacar a importância do contexto, ou melhor, como indica Flick (2009, p. 298), do conhecimento de contexto (discursivo e local) é “[...] mais ou menos indiscutível na pesquisa qualitativa”, pois sem este conhecimento qualquer análise se torna falha.

A observação participante, segundo Sato e Souza (2001), é inteiramente compatível com a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, pois, o abandono do distanciamento do pesquisador, nela presente, aumenta a compreensão dos significados dos fatos. Essa abordagem metodológica, pertencente ao grupo das concepções interpretativas, depreende que a realidade é construída pelo grupo e se colocam em suas práticas, discursos cotidianos, enfim na sua cultura própria. A imersão no cotidiano local, no mundo dos sujeitos é peça fundamental para compreender todos esses significados e requer convivência, fazer parte, para aprender sobre as pessoas, suas vidas e os significados do que pensam e fazem.

Como anunciado anteriormente, a análise dos dados contou com duas metodologias: inicialmente recorreu-se ao Núcleo Central (ABRIC, 2000) e, em seguida, à análise de conteúdo (BARDIN, 2006, 2009).

Os dados levantados nos questionários foram analisados por meio da ferramenta Quadro das Quatro Casas, de Abric (2000), a qual possibilitou a identificação do Núcleo Central e dos Elementos Periféricos das evocações trazidas. No grupo dos estudantes, a questão “o que é ser bom aluno”, foi escolhida como base para a construção da ferramenta, pautada nos conteúdos trazidos na categorização de seus resultados.

O tratamento dos demais dados foi efetuado com base na análise de conteúdo. Ressalta-se que esta metodologia tem conquistado, nas pesquisas qualitativas, espaço legítimo para elucidação de processos em diferentes áreas do conhecimento e, em especial, a obra de Laurence Bardin (2009) tem sido utilizada como referência e, também o será para esse trabalho. Porém, não se pode deixar de citar que existem outros autores de extrema importância para esse conteúdo, como Dellagnelo e Silva (2005), Clegg, Hardy e Nord (2001), Denzin e Lincoln (2000), Godoi, Bandeira-de-Melo e Silva (2006), Mattos (2006) e Vergara (2003). Vale salientar que não se pretende, aqui, discutir sobre a técnica, o que já foi realizado por outros autores, em muitos momentos.

Cabe aqui, o detalhamento dos procedimentos da técnica de análise de conteúdo no intuito de esclarecer o caminho percorrido, bem como a validade e a confiabilidade desse método que tem como foco a decodificação de um documento para alcançar o significado das comunicações nele existentes.

Reforçar, também, a importância da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento dos saberes que, graças ao rigor científico demonstrado por diferentes métodos, tem adquirido volume em distintas e diferentes áreas.

Muitos autores abordam a análise de conteúdo, mas será utilizada aqui a conceituação de Bardin (2006), para quem esse referencial consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações humanas, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição das comunicações para ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Entre as diferentes formas de comunicação, os materiais escritos são os mais tradicionalmente utilizados na análise de conteúdo, como asseveram Bauer e Gaskell (2008), pois tais dados podem ser manipulados em busca de respostas às questões da pesquisa.

Essa forma de análise trabalha com os dados coletados, identificando o que está sendo mencionado sobre determinado tema (VERGARA, 2005), existindo a necessidade, para isso, de decodificação do que está sendo comunicado. Para que isso ocorra, o pesquisador pode utilizar diferentes procedimentos, buscando identificar o mais apropriado para o material existente, como análise léxica, análise de categorias, análise de enunciação e análise de conotações (CHIZZOTTI, 2006). Neste estudo, foi utilizada a análise de categorias.

Minayo (2001, p. 74) afirma que a análise de conteúdo é “[...] compreendida muito mais como um conjunto de técnicas” que possibilita a análise de informações sobre o comportamento humano, no sentido de verificar hipóteses e/ou questões que estão por trás dos conteúdos colocados de forma manifesta. Para tanto, algumas fases devem ser seguidas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2006).

A pré-análise inclui a organização do material coletado para o estudo, com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizado. Para isso, é importante realizar uma leitura flutuante do material, escolher os documentos a serem estudados, formular hipóteses e objetivos e, com base em recortes desse texto, determinar indicadores de análise (BARDIN, 2006).

Explorar esse material pertence à segunda fase, na qual foram definidas categorias e identificadas unidades de registro, unidades de significação para uma

contagem de frequência e compreensão da significação dos registros. Essa exploração possibilita a elaboração de interpretações e inferências, se constituindo numa etapa importante no processo, a da descrição analítica que foi submetida à Teoria das Representações Sociais, base do trabalho. Segundo Bardin (2006), nessa fase encontram-se a codificação, a classificação e a categorização, sendo que os momentos da codificação e categorização possibilitam as interpretações e inferências. E, ainda, a codificação é uma transformação, pautada por regras específicas e precisas, dos dados brutos do texto, transformação essa que, por ser por recorte, agregação e enumeração, permite conseguir a representação de um conteúdo, da sua expressão (BARDIN, 2006). Após a codificação, tem-se a categorização, a classificação de elementos constituintes em categorias, classes que reúnem um grupo de elemento “[...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2006, p. 117).

Na terceira fase está a análise de conteúdo, é o momento do tratamento dos resultados, de inferência e interpretação e nela ocorre a condensação e o destaque das informações para o trabalho. Cabe enfatizar que essas etapas envolvem simbolismos, aos quais o pesquisador deve estar atento para ser capaz de resgatar seu conteúdo latente.

A análise de conteúdo apresenta em sua proposta um modelo que oscila entre dois polos que envolvem a investigação científica – o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade – e, nesse sentido, tem como princípio ultrapassar o subjetivismo e obter o rigor científico necessário às pesquisas, mas não a rigidez capaz de invalidar a produção do conhecimento nos dias atuais. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo de tipo classificatória de Bardin (2009) e as respostas conduzirão na organização da análise, na codificação dos resultados, nas categorizações, inferências e na comunicação dos resultados. Neste estudo, organizou-se o trabalho em três momentos, conforme indica Bardin (2009), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados promovem a inferência e interpretação dos dados.

Bardin (2009, p. 123) ainda afirma que “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

Na pré-análise tem-se a sistematização dos dados, para que se possa conduzir as operações; para tanto os documentos são selecionados e submetidos e, também a formulação de hipóteses é realizada para a interpretação final.

Ao iniciar o caminho dessa pesquisa para identificar as representações sociais de professores e alunos sobre os valores apresentados pela instituição, já era conhecido o contexto de criação da faculdade e seu cotidiano. No entanto, foi no percurso que se percebeu novos desdobramentos, como, por exemplo, entender sobre a escolha dos alunos pelo curso, dos professores pela instituição, o significado do termo valor. Neste sentido, a metodologia e os instrumentos também foram sendo adotados e/ou construídos.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente, ao levantamento de dados, cabe informar que, em um primeiro momento, após a concordância da instituição quanto ao desenvolvimento do estudo, efetuamos pesquisa documental, reconhecendo inclusive a importância do Projeto Pedagógico da Faculdade e de outros documentos com registros históricos sobre o imigrante Shunji Nishimura e suas realizações. Posteriormente, recorreu-se às demais etapas de coleta de dados.

Tomou-se como imprescindível ao estudo promover uma revisita ao histórico da educação tecnológica, às bases de seu surgimento no cenário mundial e sua entrada e desenvolvimento no Brasil e, mais especificamente, como se deu a constituição da Fatec Pompéia, bem como um resgate da migração japonesa, visando um retrato do imigrante Shunji Nishimura.

Para dar voz aos sujeitos da pesquisa, o trabalho foi dividido em diferentes momentos. Convidou-se primeiramente cada um dos segmentos participantes, professores e alunos, em momentos distintos, para um primeiro encontro. Na ocasião, receberam esclarecimentos sobre o trabalho e foram convidados a participar das diferentes etapas do estudo. Os que aceitaram o convite, tanto os professores quanto os alunos, após leitura e esclarecimento, assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE – Anexo A).

A pesquisa, inicialmente, envolveu todos os 25 professores da Unidade, dos quais 10 aceitaram participar do estudo. Na primeira etapa do levantamento de dados foi solicitado que discorressem, por escrito, sobre sua prática pedagógica na Faculdade, valendo-se da seguinte afirmação: “Em geral, o exercício da docência, independentemente da disciplina ou do conteúdo ministrado, é orientado por valores

e normas. Comente aqueles que são privilegiados em sua prática educativa nesta Faculdade”.

A segunda etapa decorreu dos achados na primeira, com base nos quais foi construído um roteiro semiestruturado de entrevista (Anexo B). Participaram das entrevistas individuais seis professores. Estes docentes foram escolhidos dentre dois grupos de respostas, baseado no Quadro das Quatro Casas de Abric (2000), em que foi possível visualizar a maior coincidência e de menor incidência com relação aos valores e normas construídos pela parceria entre a Fatec e a Fundação Shunji Nishimura.

Com relação aos alunos, a escolha dos participantes decorreu da consideração de que o curso, tendo seis semestres de duração, seria o 5º termo do curso uma fase na qual esses jovens poderiam contribuir mais intensamente para a pesquisa, considerando que teriam maiores conhecimentos e seriam mais críticos com relação ao desenvolvimento do curso. Outra consideração foi de que haveria tempo hábil para que os alunos pudessem participar das diferentes etapas do estudo, antes que concluíssem o curso.

A turma do 5º termo era constituída por 35 alunos, dos quais 30 participaram da pesquisa. O levantamento de dados também foi realizado em dois momentos. Para o primeiro momento, os alunos foram divididos em dois grupos, aos quais foi solicitado que respondessem, por escrito, questionário individual (Anexo C) sobre o processo de construção de valores de sua turma e os reflexos deles em seu cotidiano.

A segunda etapa com os estudantes foi organizada com base nos dados levantados na primeira etapa, com a construção de um roteiro semiestruturado de entrevista (Anexo D), realizada individualmente com nove desses alunos. A escolha decorreu do Quadro das Quatro Casas (ABRIC, 2000), elaborado com base nas respostas dadas à questão “O que é ser um bom aluno?”, selecionando aqueles que apresentavam maior coincidência e de menor incidência com relação aos valores construídos pela parceria entre a Fatec e a Fundação Shunji Nishimura.

3 ENSINO TECNOLÓGICO SUPERIOR

O presente capítulo expõe a trajetória dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, base para entendimento do trabalho ora apresentado. Embora os cursos de tecnologia não sejam, de fato, o foco do trabalho, eles são abordados por considerar-se que o conhecimento da trajetória desse segmento da educação é imprescindível para o entendimento deste estudo.

O objetivo é trazer uma referência às políticas públicas, na forma da legislação que regulamenta a educação como um todo e, de modo mais específico, os cursos de tecnologia, implicando-os no contexto histórico da educação e do mundo do trabalho.

Nessa retrospectiva, propõe-se uma breve análise sobre a legislação e o fortalecimento desses cursos e consequente ampliação de vagas a partir dos anos 2000, notadamente no estado de São Paulo e com ênfase no trabalho desenvolvido no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Ainda neste capítulo encontra-se um segundo tópico no qual se contempla a história da implantação da Faculdade de Tecnologia de Shunji Nishimura, o contexto político, econômico e sociocultural, desde o momento em que se discutiu a sua criação, na cidade de Pompéia.

Com relação à legislação, considerou-se o Parecer nº 29, de 02 de dezembro de 2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deu origem à Resolução nº 3 desse mesmo colegiado, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Sobre a abordagem histórica, recorreu-se aos trabalhos de Brandão (2006), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005), Motoyama (1995), Santos (2008), Saviani (2005) e autores e organizadores de publicações relevantes sobre educação profissional.

Antes de iniciar o relato dessa trajetória é importante explicar o uso da terminologia Educação Profissional Tecnológica de Graduação, termo que aparece com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) com o qual se revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997). O Decreto nº 5.154, em seu artigo 1º, item III, traz a seguinte redação: a “educação profissional [...] será desenvolvida por meio de programas e cursos [...] [e da] educação profissional tecnológica de graduação [...] que caracterize uma

qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria” (BRASIL, 2004).

Portanto, a denominação que consta na legislação nacional – Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG) –, oferecida por meio de cursos superiores de tecnologia, é uma das modalidades de graduação oferecidas no Brasil (BRASIL, 2004). No âmbito federal, a partir de 1978, com o surgimento dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, utilizava-se apenas a expressão ‘educação tecnológica’ para referenciar a Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG), conforme artigo 2º da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), terminologia essa – Educação Tecnológica – que será aqui utilizada.

Cabe aqui colocar, também, que de acordo com o Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006), as instituições de educação superior estão credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. Essa diferenciação no credenciamento das instituições depende das prerrogativas adotadas, cabendo às universidades a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação superior, de pesquisa, de extensão, de domínio, do cultivo do saber, caracterizadas por produção intelectual institucionalizada, com, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, um terço do corpo docente em regime de tempo integral e oferecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* com boas avaliações junto ao Ministério da Educação (MEC).

As faculdades são instituições focadas em áreas específicas do conhecimento, podem oferecer ensino de graduação e pós-graduação, devem ter pelo menos um terço de seu corpo docente com título de especialista e não têm o compromisso com pesquisa e extensão acadêmica.

Centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, com autonomia para criar, organizar e extinguir cursos, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e com qualidade de ensino comprovada diante da qualificação de seu corpo de professores e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade.

Atualmente, no Brasil, prevalece uma economia baseada no conhecimento, caracterizada pelas intensas inovações tecnológicas e consequentes mudanças no processo produtivo, nos sistemas de organização do trabalho e no perfil de trabalhador desejado pelas organizações. Para responderem às necessidades e aos

anseios dessa economia, faculdades e universidades têm alterado a formatação de seus cursos, passando a oferecê-los em diferentes formatos, mais rápidos, utilizando novas mídias. Todo esse esforço visa atender às especificidades e mudanças que se colocam cotidianamente na busca por um profissional com um olhar mais realizador (LIBÂNEO, 2001).

De acordo com estudos realizados, as bases do surgimento da Educação Tecnológica na Europa e no Brasil estão na Idade Média, com a finalidade de se alcançar o desenvolvimento econômico, numa justaposição de três esferas: desenvolvimento econômico, trabalho/emprego e educação.

Segundo Motoyama (1995), é no final do século XVII, na França, que se verifica a primeira experiência com Educação Tecnológica, proposta por Sébastien Le Prestre de Vauban (1633-1707), com a criação do *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire*, cuja ideia era capacitar profissionais, denominados engenheiros, para pensar as construções de fortificação dos territórios conquistados, melhorias nos processos bélicos e novos equipamentos para o Exército Real Francês, tendo assim como objetivo dar suporte militar (OLIVEIRA, 2011).

Motoyama (1995) afirma que Luís XIV, rei da França na época, autorizou a criação de escolas de ensino profissional para o desenvolvimento da ciência, a expansão da indústria e do comércio do país, com o intuito de mostrar aos demais países o poder do Antigo Regime.

O cenário francês desta década (século XVII) era repleto de guerras, batalhas navais, conquistas de novos territórios, num momento da história em que o poder era mantido com a conquista territorial e sua permanência, com o objetivo de aumentar a arrecadação de impostos, adquirir novos produtos e selar compromissos com novos aliados.

A Educação Tecnológica surgiu nesse cenário como um ambiente propício para se formar profissionais que seriam responsáveis por pensar em processos, aperfeiçoar tarefas, entre outras estratégias de manutenção do poder. A ênfase da *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire* de Vauban estava voltada para a formação de profissionais técnicos de nível superior, pois precisava não apenas de oficiais que executassem tarefas, mas daqueles que pensassem o como fazer, como aplicar conhecimentos técnicos que permitissem à França manter sua hegemonia. Os profissionais formados na instituição eram denominados de engenheiros, mas eram construtores, criadores e elaboradores (EICHENBERG, 2007).

Outro momento histórico francês que vale destacar, diz respeito à primeira década do século XIX, quando a *École Polytechnique* ganhou notoriedade internacional e se consolidou como o modelo de Educação Tecnológica que serviu de base e inspiração para outros países. Nessa época, o governo de Napoleão Bonaparte, no pós Revolução Francesa (1799 a 1810) destacava que era por meio da educação que se iria alcançar os objetivos políticos de união nacional e o fortalecimento do Estado (SANTOS, 1999). A ideia de Napoleão Bonaparte era a de que a instrução pública deveria constituir a nação e era a primeira necessidade do governo, para que tivessem médicos, advogados, professores, profissionais capacitados para exercerem tarefas pela França e por seu imperador, apesar de não reservar financiamento suficiente para a educação no orçamento de seu governo (SANTOS, 1999).

Após a Revolução Francesa, existia uma grande falta de engenheiros e funcionários públicos e, para atender a essa necessidade, foi fundada em 1794 a *École Centrale des Travaux Publics*, a instituição de ensino voltada às práticas de trabalho (MOTOYAMA, 1995). As diversas *Écoles* (de artilharia, de engenheiros militares, de pontes e construções, de minas, de geografia, de navegação e da marinha) que surgiram durante o século XVIII foram transformadas na *École Centrale des Travaux Publics* que, em 1795, recebeu o nome de *École Polytechnique*, tornando-se uma escola militar.

O ingresso era mediante rigoroso exame classificatório imposto como garantia de que todos tivessem a mesma oportunidade de pleitear ingresso aos serviços públicos. A instrução obrigatória incluía ciências matemáticas, química, física e artes gráficas com a missão de dar aos alunos uma sólida formação científica, além de treiná-los para ingressar em escolas especiais dos serviços públicos. Seu lema era “*Pour la Patrie, les sciences et la gloire*”, enunciado por Bonaparte, o que indica a relação estreita entre a *École Polytechnique*, o serviço da pátria e a excelência científica (MOTOYAMA, 1995).

Novamente, se vê a escola atrelada ao ministério da guerra e à manutenção do poder. Seu modelo de trabalho era admirado por diversos países e seus materiais didáticos foram reproduzidos e se tornaram referência em escolas politécnicas e de ciências básicas em diversas outras nações. O corpo docente era de alto nível acadêmico o que conferia aos alunos uma excelente formação técnica, porém sem prescindir da pesquisa, como coloca Motoyama (1999). Mas não se pode esquecer

de que as disciplinas da área de humanas que pudessem levar a uma reflexão crítica não eram permitidas, pois se tratavam de escolas militares que não tinham o olhar na educação científica e no conhecimento diferente do empírico (BRADLEY; CURRY; DEVERS, 2007).

Outro fato importante é que o Ensino Tecnológico se consolidou diante dos ideais do Positivismo, do Iluminismo, em que a racionalidade e a razão são verdades absolutas e num momento em que a classe burguesa prega a liberdade econômica política.

É esse o modelo que inspira as diversas ações de constituição de instituições de ensino ao longo dos séculos XX e XXI em vários países, graças ao respeito que se tem aos seus resultados. No Brasil, não foi diferente e é esse o modelo utilizado como base para a criação de nossas escolas de formação técnica e tecnológica, mais pontualmente, do Centro Paula Souza, no estado de São Paulo.

3.1 Os cursos de tecnologia no Brasil

Foram muitas as mudanças estruturais que ocorreram no país ao longo dos séculos XIX e XX, alterações nos sistemas de governo que migraram de monarquia para república, ascensão do capitalismo como sistema econômico, mudança no modo de produção, êxodo rural, entre muitos outros. Além desses, tem-se a Revolução Industrial (1760 a 1840), Revolução Francesa (1789-1799), Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), Guerra Fria (1947-1991), que influenciaram sensivelmente o país e são parâmetros para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Existem divergências entre os autores consultados sobre a data de implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, alguns conciliam seu início com os Cursos de Engenharia Operacional, e outros com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, porém todos são unânimes em afirmar que a década de 70 os trouxe definitivamente para o Brasil.

Segundo a história, encontram-se indícios no Brasil Colônia que demonstram a separação social existente diante da formação intelectual e da manual, de modo que a primeira era reservada aos filhos de colonos e a segunda aos menos abastados. Com a vinda da Família Real, em 1808, o artesanato, os trabalhos na mineração e nos engenhos de açúcar começaram a ter a participação de escravos e homens livres

e é nesse momento que surge a necessidade de prepará-los para essas atividades e, conseqüentemente, para a obtenção de melhores resultados e lucros.

Sobre o assunto, Machado (2011, p. 109) afirma que:

[...] o ensino profissional continuou pontuado por iniciativas do Exército, Marinha e entidades filantrópicas focadas na mão-de-obra compulsória de órfãos, abandonados e desvalidos da sorte e, mesmo após 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a decadência da mineração e o aumento da economia cafeeira, permaneceu a conotação do ensino manufatureiro e do profissional como “obras de caridade”. Portanto, no Império o ensino profissional e artesanal era apresentado de maneira assistencial e compensatória aos pobres e desafortunados, e como veículo ao trabalho qualificado, legitimador da dignidade e pobreza.

Observa-se que o início da educação profissional se coloca diretamente ligado à intervenção do Estado, por meio de rígidas regras, no auxílio à educação dos filhos dos pobres como perpetuação de uma hierarquia social. Exemplo disso está no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que institui nas capitais do país, as Escolas Estaduais de Aprendizes Artífices destinadas aos jovens em situação de risco. Com essas escolas a intenção, pelo ensino profissionalizante, era não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como também fazê-los adquirir hábitos de trabalho saudável e, conseqüente, afastá-los da ociosidade ignorante, do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Diante de tal decreto e com o processo de urbanização e industrialização crescente, a cidade de São Paulo amplia a possibilidade abrindo as portas dessas escolas também aos imigrantes estrangeiros. Assim, para dar vazão a essa demanda, são criados os cursos noturnos destinados à alfabetização de trabalhadores do sexo masculino. A classe empresarial paulista apoiava amplamente tais iniciativas, pois havia o interesse em formar mão de obra com conhecimento técnico suficiente para o fortalecimento da industrialização do Estado. A ideologia manifesta nas ações era liberal, uma vez que, segundo Miceli (1992), o programa social proposto assentava-se na defesa da racionalização dos métodos de trabalho e da planificação das atividades econômicas, em defesa do projeto industrialista.

[...] a racionalização dispensava, ainda, a interferência do Estado como agente regulador das relações sociais, pois os conflitos seriam resolvidos no âmbito da própria produção, prescindindo-se da tutela estatal, por exemplo, na elaboração de leis que disciplinassem o trabalho. A planificação das atividades econômicas, por sua vez, longe de evidenciar uma possível

debilidade da elite industrialista, subordinando-a à orientação do Estado, significava o contrário, pois criava condições favoráveis para que o setor representativo da indústria desempenhasse um papel político fundamental, no sentido de transformar o projeto de industrialização no programa nacional por excelência. (MICELI, 1992, p. 125).

É justamente essa ideologia que alimenta as transformações ocorridas a partir de 1930, com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por alterações substanciais no sistema educacional brasileiro. Entre elas pode-se citar o ensino obrigatório para todos, o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos – um fundamental e outro complementar – e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1985).

Porém, essas reestruturações não regulamentavam os cursos profissionalizantes e, em 1937, com o golpe de Vargas e com a justificativa de proteger a sociedade contra o comunismo, é promulgada uma nova Constituição, substituindo a de 1934, na qual, com relação à educação, faz-se referência às questões vocacionais e pré-vocacionais dos jovens, institucionalizando, a partir de então, os cursos profissionalizantes. O art. 129 dessa Constituição garante aos jovens, aos quais faltarem os recursos necessários para uma subsistência digna, receber do Estado uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Atribui, assim, ao governo, o dever de prover o ensino profissional, por meio de subsídios a Estados, Municípios ou Instituições Particulares, às indústrias e aos sindicatos, com o dever de criarem escolas de aprendizagem para os filhos de funcionários ou de seus associados para garantir o crescimento da nação.

A partir de 1942, uma nova mudança se faz por Decreto e nele são instituídas as Leis Orgânicas da Educação, que irão institucionalizar e regulamentar o ensino profissional de nível técnico no Brasil. Nessa época, ocorre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituído pelo Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Manfredi (2002) aponta que as Leis Orgânicas da Educação, em sua estrutura, direcionavam diferentes responsabilidades aos diferentes níveis educacionais, cabendo ao curso secundário a responsabilidade de formar os dirigentes da nação e a cargo dos cursos de educação profissional estaria o aumento da produção e riqueza do país. Para que esse resultado fosse atingido e como forma de segmentação dividiu-se a educação profissional em setores, de modo que o ensino

agrícola atenderia ao setor primário; o ensino industrial, o setor secundário; e o ensino comercial, o setor terciário. O ensino normal também se enquadrava na categoria de educação profissional, pois formava professores. Nesse modelo de educação se mantinha a diferenciação social, uma vez que nessa época a finalização dos cursos profissionalizantes não possibilitava ao egresso o acesso ao ensino superior.

No contexto dessa estrutura e graças ao crescimento reinante, entre 1946 e 1961, ocorre um grande desenvolvimento da indústria no país, com resultados mais significativos nas regiões Sul e Sudeste e essa expansão leva as instituições de educação profissional a ter um crescimento diferenciado, entre elas destaca-se o amplo crescimento das instituições do chamado Sistema S, nascido em 1942 e formado agora pelas entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Outra organização que contribuiu para o crescimento do ensino profissional e a consequente propagação do organizacional racional do trabalho no Brasil foi o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) (MICELI, 1992).

Os cursos técnicos profissionalizantes criados no Brasil da época e disseminados pelas entidades citadas utilizavam métodos racionais franceses como modelos de educação, pois traziam como premissa a disseminação do modelo fordista/taylorista de produção, visando ao aumento do ritmo de trabalho, ao combate ao desperdício, à redução do tempo e ao aumento de produtividade para profissionais especializados e imprescindíveis ao mercado nacional (ANTUNES, 2009).

Cunha (1988) sinaliza que esse movimento de racionalização também acontece no ensino superior, no fim da década de 1940, para modernizar seus trabalhos seguindo o modelo escolar americano. Tal feito se concretizou com a série de acordos produzidos durante as décadas de 1960 e 1970, entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Esses acordos tinham como principal objetivo estabelecer convênios para a assistência técnica e a cooperação financeira para a área da educação. As propostas da USAID baseavam-se no tecnicismo educacional, com presença da teoria do capital humano (ações direcionadas a uma educação voltada como suporte ao desenvolvimento econômico). Mais que um suporte externo, esses acordos tinham como meta adequar a educação brasileira para responder aos desafios capitalistas internacionais (PETEROSS, 1980; DENARDI, 2014).

Em 1953, uma nova mudança, o Ministério da Educação e Saúde Pública é desmembrado e surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que após vários anos de lutas promulga em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a de nº 4.024 que, como mencionado anteriormente, dará origem aos cursos superiores de tecnologia.

Kuenzer (1998) coloca que a LDB/61 reconhece, pela primeira vez, a completa articulação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, dando equivalência plena dos cursos profissionais aos propedêuticos para continuidade nos estudos, porém mantinha ainda projetos pedagógicos diferenciados, que conservavam a dicotomia entre a classe trabalhadora e a intelectual. Segundo a autora, existia, na época, uma grande pressão americana pelo desenvolvimento da indústria no Brasil e essa teria sido uma das razões para que o MEC desenvolvesse um plano prevendo a criação de cursos diferenciados de formação superior, mais especificamente duas categorias, diferenciadas pela duração. Um deles obedeceria à duração e aos currículos definidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e continuaria formando profissionais com atribuições de criação, pesquisa e desenvolvimento de projetos e uma segunda, com duração de três anos, responsável pela formação de profissionais de operação, adequados e qualificados para as solicitações do mercado industrial em constante desenvolvimento tecnológico.

E, com essa estrutura,

[...] O Parecer CFE nº 60/63 aprovou a proposta da DAU para a criação dos cursos de engenharia de operação como uma nova modalidade de curso de engenharia. O parecer CFE nº 25/65 fixou o currículo mínimo para esse curso de engenharia de produção, de curta duração, que poderia ser ministrado em três anos, ao invés dos tradicionais cinco anos do curso de engenharia. (BRASIL, 2002b, p. 7-8).

Brandão (2006) aponta, em toda a trajetória de criação dos cursos tecnológicos, para a presença de interesses de duas organizações bastante poderosas, de um lado, do imperialismo americano e, de outro, das instituições particulares de ensino. Segundo a autora, em 1962, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo cria o Curso de Tecnologia Industrial, cuja integralização se daria em três anos, com ênfase para as disciplinas profissionalizantes, de modo que seus concluintes receberiam o título de engenheiro tecnológico e, assim, tem início uma nova política de educação com a presença de cursos superiores de curta duração.

[...] percebe-se claramente que o objetivo desta nova política de educação no nível superior – política iniciada antes do golpe militar de 1964, mas reafirmada a partir daí – era **formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente**, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava, principalmente, dos Estados Unidos da América. (BRANDÃO, 2006, p. 5, grifo nosso).

Esse novo profissional encontra muitas dificuldades de aceitação em conselhos de classe (profissionais) e perante os demais profissionais formados em cursos de maior duração, os quais o discriminavam intensamente.

Na década de 1960, mais precisamente no ano de 1964, após o Golpe de Estado Civil Militar e a instalação da ditadura militar, o país enfrenta momentos de tensão extrema com forte repressão contra os direitos civis e políticos, disputas pela consolidação de modelos políticos, econômicos e sociais, emerge a demanda pelos cursos tecnológicos (CARVALHO; BATISTA, 2012).

O Parecer nº 58/62 e a Indicação nº 48, de 15 de setembro de 1967, fazem alusão à necessidade de se pensar em cursos superiores que teriam como objetivo qualificar os estudantes para tarefas que demandavam conhecimentos, além dos adquiridos no ensino médio, mas que não precisariam necessariamente ser de quatro anos de duração, o ideal era que ao final de dois anos já estivessem empregados (BRANDÃO, 2006, 2007; PETEROSI, 1980). Em fevereiro de 1963 o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº 60 propunha a criação de uma modalidade diferente de engenharia e sugeria que seus graduados fossem ‘engenheiros de operação’, que seriam formados em cursos de “curta duração, para atender demandas da indústria, em especial da automobilística que, passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades” (BRANDÃO, 2007, p. 58).

Independentemente da data inicial, não se pode deixar de pensar que os referidos cursos sempre estiveram relacionados à mão de obra operacional e, conseqüentemente, voltados à classe trabalhadora. Consultando o Parecer nº 29, do Conselho Nacional de Educação, nota-se essa condição:

[...] A educação para o trabalho permaneceu entendida como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes econômicas, fora da elite intelectual, política e econômica, em termos

de “formação de mão de obra”. Tanto isto é assim, que chegamos à última década do século vinte ainda tratando a educação para o trabalho com o mesmo tradicional e arraigado preconceito, colocando-a fora da ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho [...] A tarefa, agora, com este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, é a de romper de vez com esse enraizado preconceito, nesta primeira década do século vinte e um, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado, simplesmente pós-secundária ou sequencial. (BRASIL, 2002b, p. 6).

Em 28 de novembro de 1968, o governo federal edita a Lei nº 5.540, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O art. 18 dessa lei prevê que:

[...] além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e **fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional**. (BRASIL, 1968, grifo nosso).

Com essa promulgação, o Estado, com o discurso de melhorar as condições de educação e trabalho, libera para funcionamento novos cursos superiores que poderiam ser criados para atender demandas de mercado de acordo as necessidades regionais, reforçando ainda mais o poder das instituições de ensino e do mercado de trabalho.

Saviani (2005) aponta que o governo brasileiro, no período entre 1950 e 1970, via a educação com um olhar produtivista e empenhou-se em organizá-la de acordo com a segmentação do taylorismo/fordismo, usando a pedagogia tecnicista para transportar para as salas de aula os mecanismos de trabalho presentes nas fábricas do país. Com relação à profissionalização no ensino de segundo grau, essa situação só foi oficialmente alterada em 1982, com a Lei Federal nº 7.044/82 que a torna facultativa.

3.1.1 A consolidação dos cursos de tecnologia

No estado de São Paulo, diante de seu crescimento e balizado pelas necessidades de suas indústrias, o governo propõe, em 16 de janeiro de 1968, por intermédio da Resolução nº 2.001 do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) a criação de uma comissão responsável para estruturar e viabilizar a oferta de cursos superiores de tecnologia no Estado, mediante a implantação gradativa de uma rede

que estaria, a princípio, sob a responsabilidade de fundações municipais, em parceria com o Estado (MOTOYAMA, 1995). Essas propostas eram baseadas nos modelos do *Colleges of Advanced* (Inglaterra), do *Junior Colleges* (Estados Unidos), dos *Institutes Universitaires de Technologie* (França) e dos *Tanki Daigaku* (Japão).

Em 1969, fruto dos trabalhos dessa comissão, tem-se a instituição da primeira faculdade de tecnologia, a Fundação Educacional de Bauru.

Os trabalhos da comissão continuam e, no ano seguinte, apresenta como proposta a constituição de um Instituto Tecnológico Educacional do Estado de São Paulo, o Instituto de Ensino Técnico Paula Souza, nome em homenagem ao professor Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica (Poli) da Universidade de São Paulo (USP), homem público, engenheiro e educador, símbolo de trabalho na educação profissional. Essa proposta foi levada para análise do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) e a instituição recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, constituída legalmente por meio do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, com a premissa de articulação, realização e desenvolvimento da Educação Tecnológica no ensino médio e superior.

Em 1970, o CEE/SP, por meio do Parecer nº 50, autoriza a instalação e o funcionamento dos primeiros cursos de tecnologia, cujos regulamentos foram aprovados por decreto, no mesmo ano. Segundo esse Parecer,

[...] o tecnólogo virá preencher a lacuna geralmente existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada, deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado [...] (BRASIL, 2002b, p. 9).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) iniciou suas atividades com a instalação de cursos superiores na área da construção civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e na área Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Sua denominação foi alterada, em 10 de abril de 1973, pelo Decreto nº 1.418, passando a Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e seus cursos superiores de curta duração passaram a integrar a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec). Nessa data já existiam unidades da Fatec em funcionamento e o órgão já tinha se firmado como gestor de educação tecnológica.

As discussões sobre os cursos de curta duração se intensificam e avolumam no cenário da educação brasileira nos anos 70 e, mais especificamente, a partir de 1972, o Departamento de Assuntos Universitários do MEC inicia atividades que visam à ampliação da oferta dessas instituições, em nível nacional, e não mais restritos à área de engenharia, mas voltados a outros setores e necessidades da economia. Para tanto, os planos setoriais da educação visavam à implementação gradativa de carreiras de curta duração, justificadas pelas necessidades econômicas. Nessa perspectiva, Brandão (2006, p. 8) destaca:

[...] a subutilização de profissionais formados nos cursos superiores tradicionais que poderiam desempenhar as mesmas atividades com uma formação superior mais rápida; o caráter prático desses cursos que dispensaria as exigências de sedimentação do conhecimento e amadurecimento pessoal, de importância no ensino tipicamente universitário; e, segundo o Parecer CFE nº 1.589/75, procurar atrair para os cursos de tecnologia aqueles elementos que se contentariam com uma formação profissional curta de nível superior.

Os cursos tecnológicos se espalham pelo país e surgem em diferentes áreas de formação, porém seu crescimento ainda traz as marcas das dicotomias sociais iniciais, de serem destinados à manutenção da classe trabalhadora, menos favorecida.

No ano de 1976, no estado de São Paulo, é autorizada pela Lei nº 952, de 30 de janeiro, a criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), que reserva seu art. 15 ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, transformado em autarquia de regime especial, vinculado e associado à Universidade (SÃO PAULO, 1976). Assim, estava definitivamente instalada no cenário educacional do estado de São Paulo, a educação tecnológica de ensino superior, organizada e administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia vinculada à Unesp.

Os cursos tecnológicos iniciam-se na Capital e na cidade de Sorocaba e, no ano de 1986, são implantados também nas cidades de Americana (Decreto Estadual nº 25.850/86) e Baixada Santista (Decreto Estadual nº 26.150/86). No período entre 1981 e 1982, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza amplia sua área de atuação e incorpora 12 unidades de ensino de nível médio, denominadas de Escola Técnica Estadual (Etec) e, em 1994, outras 82 unidades são incorporadas à sua estrutura.

A partir dos anos 1990, ocorre um crescimento exponencial das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) pelo Estado, chegando ao número de 66 unidades distribuídas em 60 municípios, no ano de 2016, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Mapa de distribuição das unidades do CPS, por região administrativa



Fonte: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2016).

Atualmente, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), conhecido como Centro Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), administra 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo aproximadamente 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos, em mais de 300 municípios. São oferecidos 119 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui três cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 20 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas Fatecs, por sua vez, 80 mil alunos estão matriculados nos 72 cursos de graduação tecnológica em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da

graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Em face do aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior, reforçados pela presença dos cursos a distância, uma lembrança se faz necessária, a continuidade desse desenvolvimento ainda balizado pela preocupação capitalista de formação de competências para o mercado de trabalho e, embora com matizes diferentes, a estrutura escolar permanece a mesma, com carteiras em formato matricial, com aulas predominantemente expositivas, altamente tecnológicas e permeadas por diferentes recursos midiáticos, porém expositivas e com poucas iniciativas de desenvolvimento de um raciocínio crítico em razão do espaço de tempo reduzido para a integralização dos diferentes conteúdos técnicos (FIALA, 2016).

O Centro Paula Souza, em seus 47 anos de existência (1969-2016), de acordo com Fiala (2016), teve suas políticas para os cursos técnicos e tecnológicos (re)pensadas por três grupos políticos e partidários diferentes, a saber:

- 1) Os governantes do período ditatorial do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA): Naquele momento, de acordo com o Parecer CEE/SP nº 44/63, o objetivo dos cursos tecnológicos era atender a “estudantes que não revelassem bons dotes [para ocupar funções de] auxiliares de engenheiros, na indústria” (PETEROSS, 1980, p. 35). Nesse período, aconteceu a vinculação do Centro Paula Souza à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) por meio da Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976).
- 2) Os governantes do Partido da Moderada Democracia Brasileira (PMDB): a principal ação foi a criação do Núcleo de Gestão Estratégica com o Decreto nº 33.235, de 06 de maio de 1991 (SÃO PAULO, 1991) que, entre muitas de suas tarefas, pensava soluções integradas para o ensino técnico e profissionalizante; o Centro Paula Souza passou a se reportar à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e também é importante citar que a transferência da administração das escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza aconteceu por meio do Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993 (SÃO PAULO, 1993), fato que influenciou na gestão do ensino superior da instituição (BORGES, 2002).

- 3) Os governantes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB): a desvinculação do Centro Paula Souza da Unesp – que se iniciou com o Projeto de Lei nº 96 (SÃO PAULO, 1998) e se consolidou com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo n. 106, de 16 de março de 2011 (SÃO PAULO, 2011) e o projeto de expansão que se iniciou com Resolução nº 01, de 19 de janeiro de 2001 do CRUESP (SÃO PAULO, 2001) – documento denominado Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior. De acordo com esse documento, uma expansão “[...] do ensino superior necessita, obrigatoriamente, de novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levem a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem a demanda social, que também é diversificada” (SÃO PAULO, 2001, p. 3).

A expansão foi pensada para acontecer com a implantação de cursos sequenciais, mas ocorreu por meio de cursos superiores de tecnologia públicos e se consolidou com o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (PEDROSA, 2011).

Embora se perceba que a preocupação maior da instituição fora com a qualidade do ensino e não com seu papel político, ao longo da sua história ocorreu sua utilização por diferentes partidos para fins eleitorais e talvez por isso tenha ocorrido um processo de expansão exponencial sem um programa específico de apoio a essa finalidade (FIALA, 2016).

3.2 Faculdade de Tecnologia Shunji Nishimura

A cidade de Pompéia, localizada na região oeste do estado de São Paulo, encontra-se distante 480 km da capital, foi fundada em 17 de setembro de 1928, emancipada em 30 de novembro de 1938, possui uma área total de 784,67 km² e 21.027 habitantes (FUNDAÇÃO SEADE, 2018). Isso lhe confere uma densidade demográfica de 26,80 habitantes por Km² e um grau de urbanização de 93,64%. Além disso, possui taxa de analfabetismo de 5,12%, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,781

¹ O IDH é o resultado da análise de indicadores socioeconômicos em três dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável [longevidade], ter

e, no Estado, seus resultados no mapa do Índice Paulista de Responsabilidade Social - IRPS (2014) indicam riqueza 46, longevidade e escolaridade 63; valores que a colocam no grupo de municípios que apresentam elevados níveis de riqueza, mas, não exibem bons indicadores sociais. Tem a sua economia firmada no Comércio, Agropecuária, Indústria e Prestação de Serviços e, segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), apresentou um PIB total de 995.488,32 milhões de reais, em 2015, com um índice de participação nas exportações no Estado de 0,1863%. Abriga um dos principais grupos de produção de implementos agrícolas do Brasil, o Grupo Jacto, que engloba dez empresas, entre as quais a Jacto, a Rodojacto, a Mizumo, totalizando cerca de 3.500 (três mil e quinhentos) funcionários.

A empresa Jacto foi fundada em 1979, pelo Sr. Shunji Nishimura, um imigrante japonês que chegou ao Brasil na década de 30 e que, depois de construir seu legado empresarial, decide, como projeto pessoal, investir também na formação de jovens para trabalhar na agricultura. Por meio da Jacto, criou a Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (FSNT), em 1982 e, no mesmo ano, o Colégio Técnico Agrícola.

Figura 2 - Portal Fundação Shunji Nishimura



Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (2016).

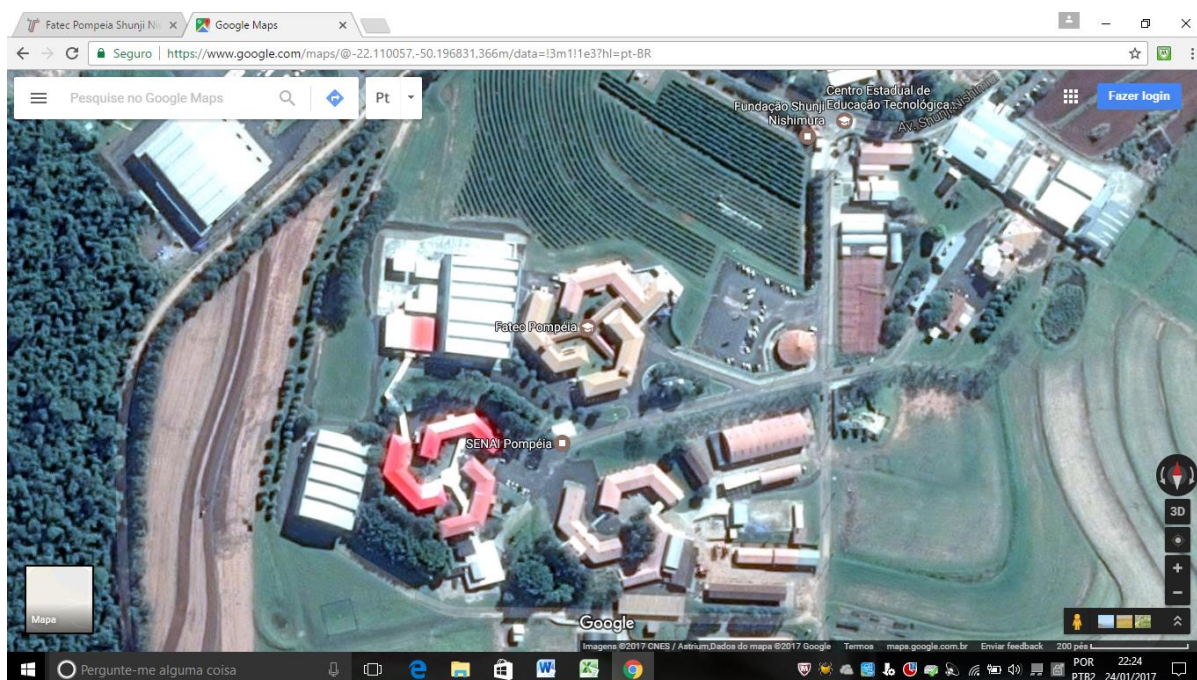
A Fundação Shunji Nishimura, com toda sua infraestrutura administrativa, está localizada na Avenida Fundação Shunji Nishimura, nº 605, e abriga em suas dependências sua sede; o Museu Shunji Nishimura (documentos e objetos da trajetória do Sr. Shunji Nishimura e também máquinas Jacto); o Memorial Shunji Nishimura (mirante e jardim ao estilo japonês, onde se encontra a estátua de Shunji Nishimura e um monumento à sua esposa Chieko Nishimura); Laboratório de solos (laboratório de análises agronômicas que presta serviços para agricultores); Projeto Voluntariado Shunji Nishimura (projeto desenvolvido para pessoas da terceira idade na produção de hortaliças, frutas, flores e cerâmica); o Senai Shunji Nishimura; a Fatec Shunji Nishimura; um Centro de Treinamento do Grupo Jacto e um hotel.

Em 1982, a Fundação instituiu o Colégio Agrícola de Pompéia, visando à formação de técnicos agrícolas. Nesse colégio eram ministrados os cursos técnicos em agricultura, mecânica e eletroeletrônica. Tratava-se de instituição particular, com funcionamento em regime de internato, cursos com valores significativos e pautados na filosofia japonesa, sobretudo nos princípios da escola Rokkokai, onde o Sr. Shunji Nishimura havia estudado. Além dos conteúdos técnicos específicos, a formação trazia atividades em que eram fortalecidos valores como respeito, ética, trabalho em equipe, responsabilidade, disciplina. O curso de agricultura tinha como objetivo capacitar os alunos nos conhecimentos agrícolas para que o egresso estivesse apto a operar máquinas e implementos agrícolas e efetuar reparos e manutenção nesses

equipamentos. Os alunos estudavam conteúdos de agricultura e mecanização em aulas de agricultura, zootécnica, topografia, administração e economia rural, adubos e adubação, máquinas agrícolas, irrigação e drenagem, análise de solo e biotecnologia. Aos formandos era dada a possibilidade de fazer um estágio no exterior ou em empresas da região, graças a convênios firmados pela Fundação Shunji Nishimura (FSN).

Em 1988, ampliando suas ações, a FSN cria o Colégio Shunji Nishimura de Ensino Fundamental e, em 2005, a Escola Profissionalizante Chieko Nishimura, que oferecia os cursos de Aprendiz Industrial e Mecânico de Usinagem Industrial, em parceria com o Senai.

Figura 3 - Vista aérea da Fundação Shunji Nishimura



Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (2016).

O Colégio de Ensino Fundamental também alicerçou os ideais e o modo de ser na filosofia seguida por seu fundador: valorização do trabalho, respeito, disciplina e gratidão. Em 2011, o Colégio Shunji Nishimura optou por fazer parcerias e trouxe o Sistema de Ensino Ser como material didático e a metodologia LegoEducation, com enfoque na robótica.

O colégio técnico funcionou até 2009 e, a partir de seu fechamento, a FSN deu início a uma jornada política para a criação de um curso superior em Pompeia,

utilizando a estrutura física existente, na época não plenamente utilizada com o fechamento dos cursos técnicos.

Os cursos técnicos de mecânica e eletroeletrônica continuaram a ser ministrados na FSN, porém passaram a ser gerenciados pelo Senai, em escola denominada Senai Shunji Nishimura.

Após extensa negociação política, pois a cidade de Pompéia não atendia às condições base para a solicitação e implantação de uma Faculdade de Tecnologia, a FSN firmou parceria com o Governo do Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza e a Prefeitura para a implantação de uma unidade Fatec na cidade. Nesse contrato de parceria entre instituições públicas (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Prefeitura Municipal de Pompéia) e empresa privada (Fundação Shunji Nishimura), juridicamente forjado e renovado a cada 36 meses, fica instituído que a Fundação Nishimura cederia as instalações físicas, os laboratórios técnicos, se responsabilizaria pela aquisição de parte dos insumos e softwares e, pela busca por parcerias em outras empresas do ramo que deixariam na sede da faculdade implementos (tratores, colheitadeiras, pulverizadoras), em regime de comodato, como material de estudo para os alunos.

O estado de São Paulo, por intermédio do Centro Estadual Paula Souza, responsabilizou-se pela instalação de biblioteca específica, contratação do corpo administrativo, docente e técnico administrativo, a fim de dar suporte e início ao curso superior de Tecnologia em Mecanização em Agricultura de Precisão. Curso inédito no Brasil, que viria ao encontro das necessidades tecnológicas existentes no mercado agrícola nacional e dentro do eixo de trabalho desenvolvido pelo Grupo Jacto. A Fundação Shunji Nishimura teve participação ativa no processo de estruturação do plano pedagógico do curso em razão dos vastos conhecimentos de sua equipe na área do curso proposto.

Agricultura de Precisão (AP) é uma prática agrícola que se utiliza da tecnologia de informação e dos resultados de análise da variabilidade do solo e clima. Com base nos resultados de análises específicas de áreas geograficamente referenciadas, implanta-se o processo de automação agrícola, dosando os insumos na busca pela otimização da produção física e econômica das culturas.

Os primeiros fundamentos teóricos da Agricultura de Precisão (AP) surgiram em 1929, nos Estados Unidos, porém AP tornou-se mais conhecida na década de 80, graças aos avanços e à difusão dos sistemas de posicionamento geográfico, sistemas

de informações geográficas, monitoramento de colheita e à informática. Além de se destacar nos EUA, obteve grande notoriedade em países como Alemanha, Argentina, Austrália, Inglaterra e Brasil. Apesar da importância do Brasil no cenário agrícola, a agricultura de precisão brasileira ainda está em uma fase primária e sua ampliação e desenvolvimento favorece fortemente o negócio agrícola nacional, pois otimiza os investimentos de recursos. E foi essa análise empresarial que serviu como base para a implantação do curso (BERNARDI et al., 2008).

O objetivo proposto pela FSN era o de formar um profissional de nível superior que se responsabilizasse pelo uso adequado de máquinas e implementos agrícolas, com o objetivo de obter altas produtividades agropecuárias e baixos custos em ambiente de agricultura de alta tecnologia e precisão.

O curso foi aprovado e entrou em funcionamento em 2010, a princípio dentro das dependências da Fundação Shunji Nishimura, em Pompeia, porém no início vinculado à Fatec “Estudante Rafael Almeida Camarinha”, de Marília, como um campus avançado, até que a estrutura física, pedagógica, e a contratação de professores e equipe administrativa fossem totalmente finalizadas. Em 24 abril de 2012, foi criada a Fatec Shunji Nishimura de Pompéia, pelo Decreto nº 58.004 (SÃO PAULO, 2012).

A faculdade, por oferecer um curso inédito e graças ao sistema de parcerias com diversas empresas e instituições de ensino, tem à sua disposição uma estrutura distinta com laboratórios, máquinas e equipamentos de última geração que são cedidos em regime de comodato, à disposição do corpo de professores e alunos como material de estudo para a formação profissional. O objetivo dessa infraestrutura é auxiliar no aumento da produtividade agrícola em um ambiente de agricultura de precisão e com enfoque no desenvolvimento sustentável da agricultura brasileira, por meio de ensino público e gratuito.

O curso oferece, semestralmente, 80 vagas, sendo 40 delas no período matutino e 40 no horário noturno. Tem duração de seis semestres, ou seja, três anos e, para ingressar, é necessário aprovação em processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos, até o limite das 40 vagas fixadas para o curso.

O processo classificatório (Vestibular) é único para ingresso nas diferentes Fatecs, bastando no ato da inscrição o candidato direcionar a unidade/curso de interesse. Faz parte desse processo, para atender legislação específica, sistema de pontuação acrescida, a qual implica no acréscimo de pontos à nota final obtida no

exame seletivo, ao candidato que se autodeclare afrodescendente e/ou tenha cursado todas as séries do ensino médio em instituições públicas. Os índices podem ser acrescidos na seguinte forma: três por cento (3%) para o candidato que se declarar afrodescendente e dez por cento (10%) para o candidato oriundo de instituições públicas.

E, para melhor entender o universo dessa Faculdade de Tecnologia, inicia-se pela análise de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), destacando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que estabeleceu a obrigatoriedade de elaboração e implementação de projetos políticos pedagógicos que direcionassem as atividades das instituições de ensino. Para essa LDB, mais que um instrumento formal, o PPP representaria um processo de descentralização e democratização das decisões, pois, sua construção se daria com a participação de atores da comunidade escolar e por isso, com estratégias e políticas mais adequadas à realidade de cada escola (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Esse documento definiria a grade horária, as disciplinas, os conteúdos, também, as intenções e os resultados esperados pela entidade no desenvolvimento de seu trabalho acadêmico, assim como seus anseios e suas crenças.

Ainda sobre a origem e conteúdo do PPP, cabe aqui trazer a informação de que a Deliberação nº 12 do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, expedida no dia 14 de dezembro de 2009 e que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Faculdades de Tecnologia, define que nas unidades de ensino tecnológico da instituição, esse instrumento receberá a denominação de Projeto Pedagógico - PP² (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2009).

Ao fazer a leitura e análise do PP da Fatec Shunji Nishimura, num primeiro olhar, observou-se os atores que participaram de sua elaboração, que determinaram sua formatação, direcionamento, resultados esperados e estratégias de ação. O PP, em seus diferentes conteúdos, traduz o que pensavam, acreditavam esses atores, enfim o que desejaram construir e, por meio dessa análise, foi possível, também, identificar Representações Sociais do que esperavam construir com essa escola.

O Projeto Político da Fatec Shunji Nishimura foi finalizado em 2015, fruto de um trabalho conjunto entre professores da Fatec Marília e funcionários da Fundação

² A despeito da denominação adotada pela Fatec de excluir o termo “político”, optou-se, neste trabalho, por sua inclusão entre parênteses, considerando-se sempre se tratar de Projeto Político Pedagógico.

Shunji Nishimura, numa parceria que se inicia e vai além das cláusulas do contrato firmado. Nele foram encontradas informações sobre as instituições que compõem a parceria que deu origem ao projeto e à Fatec, seus objetivos, o perfil profissional esperado, carga horária e período para integralização das disciplinas, justificativa para implantação do curso, dados sobre a estrutura física, matriz curricular, ementas, objetivos das disciplinas e bibliografia.

Em rápida análise sobre os diferentes itens desse PP, pode-se destacar: em seu início, nos objetivos consta que a formação desses tecnólogos estará pautada em conhecimentos que garantam a possibilidade de atuarem nas áreas de mecanização agrícola e agricultura de precisão, atendendo às necessidades desses dois mercados e buscando desenvolver novas tecnologias nesses setores. Essa colocação encontra-se em consonância com a proposta inicial dos cursos tecnológicos no Brasil e no mundo, formação de profissionais com grande capacidade tecnológica, em um tempo adequado às necessidades do mercado de trabalho. Ainda nos objetivos encontra-se fortemente enaltecida a importância das parcerias público-privada para a realização e o desenvolvimento do curso.

Nas justificativas para a implantação do curso são elencados vários fatores e dois deles chamam a atenção:

[...] a economia do município é industrial, com presença de várias empresas do grupo empresarial Jacto, que tem como fundador o Comendador Shunji Nishimura, imigrante japonês que escolheu Pompéia como residência e cujo empreendedorismo vencedor influencia diretamente na vida do município. (FACULDADE DE TECNOLOGIA DE MARÍLIA, 2015, p. 7-8).

[...] as máquinas agrícolas Jacto, maior empresa instalada na cidade, produz máquinas agrícolas que suprem o mercado interno e são exportadas para mais de cem países. Produzindo equipamentos de tecnologia avançada, contando com controle por satélite-GPS, a empresa tem como um dos problemas a serem vencidos a mão de obra capacitada para operação do equipamento. Tem-se um equipamento de alto valor sendo operado por pessoas sem qualificação. Daí a necessidade imperiosa da instalação de um curso de nível superior – Mecanização Agrícola de Precisão, pioneiro no território brasileiro, que formará profissionais competentes para o país. (FACULDADE DE TECNOLOGIA DE MARÍLIA, 2015, p. 8).

Em ambos os excertos estão exaltadas as empresas do grupo Jacto, o empreendedorismo de seu fundador e a necessidade que esse grupo enfrenta para encontrar profissionais com formação adequada para utilização de seus equipamentos. Não se pretende negar a importância da empresa e o relevante papel

de seu fundador na história empresarial, mas sim indagar sobre a utilização de tais argumentos para a abertura de uma instituição pública de ensino superior.

Continuando com a leitura das justificativas, constantes no PP, para instalação do curso, tem-se:

[...] Ações voltadas para os jovens e adultos, principalmente para aqueles que vivem em situação de exclusão social, muitas vezes impossibilitados de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, inserindo-os efetivamente no caminho de uma profissão é gesto fundamental e urgente. É investir em um futuro melhor para eles e para a sociedade. (FACULDADE DE TECNOLOGIA DE MARÍLIA, 2015, p. 9).

Novamente, encontram-se nessa fala e nos acréscimos de pontuação na fase de ingresso do curso, as diretrizes originais para o início do ensino técnico e tecnológico, políticas ordenadas e apropriadas pelos detentores do capital e, como expressa Frigotto (2001), essa formação é uma forma de:

[...] conformar um cidadão mínimo, que pense minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

No perfil profissional desejado observa-se o argumento de Frigotto transcrito no desejo, dessa parceria, pela formação de profissionais que ocupem um lugar de destaque dentro das instituições, planejando, construindo novas práticas de trabalho, pautados em cuidados com saúde, qualidade e meio ambiente, mas, quando se observa o conteúdo das disciplinas ao longo dos seis semestres do curso verifica-se que a grande maioria da carga horária está voltada para a manutenção do colocado, uma formação de técnicos numa perspectiva de adestramento e acomodação, mesmo que se utilize de noções como as de educação polivalente e abstrata (FRIGOTTO, 2001).

As 42 disciplinas existentes no curso estão divididas em formação Humanística (14,3%), Tecnológica (47,6%), Científica (19,0%), Gestão (11,9%) e Integrada (7,1%). Nota-se, diante dos altos índices de conteúdos tecnológicos, novamente, o reforço na formação de profissionais adequadamente treinados à necessidade do mercado de trabalho e baixos percentuais de disciplinas ligadas aos demais conteúdos que

possam levar o egresso a buscar novas políticas e práticas de trabalho, como colocado, pelos autores no PP.

Analisando cada uma das disciplinas do curso, cabe destacar matérias como Tecnologia Mecânica, Hidráulica Automotiva, consideradas parte da formação tecnológica e que têm como objetivo tornar o aluno capaz de utilizar as informações trazidas pelas novas tecnologias e, valendo-se delas, analisar, em grupos de trabalho, novas propostas de processo ou projeto, ou seja, mais uma vez preparar profissionais para um mercado que pede inovações constantes.

Administração da Produção Agrícola, Custo Operacional e Logística em Mecanização trazem conteúdos que têm como objetivo munir o aluno de informações e conhecimentos para potencializar processos economicamente viáveis para os detentores de propriedades rurais e conseqüentemente de capital.

As disciplinas Fertilidade do Solo e Adubação e Fundamentos de SIG trazem seus conteúdos explicitados, porém sem objetivos especificados na formação do aluno.

Na disciplina de Ética Profissional e Meio Ambiente encontrou-se um diferencial, pois traz em seus objetivos que a disciplina pretende discutir conceitos relativos a ética, cidadania e meio ambiente, numa tentativa de construir, em seus alunos, raciocínio crítico para o desenvolvimento de uma sociedade diferenciada quanto às pessoas e ao cuidado com o meio ambiente.

Enquanto docente da instituição, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, e a disciplina de Ética, oferecida aos alunos do 5º semestre do curso, é considerada pelos membros da Fundação Shunji Nishimura como essencial na formação de um bom profissional, pois está associada à necessidade de formação de trabalhadores capazes de responder às demandas das novas capacidades operativas dos trabalhadores e é nela que têm sido trabalhados os valores Fundatec³.

Libâneo (2001) discute, em alguns de seus textos, sobre essa preocupação pedagógica voltada para a necessidade do mercado de formação de trabalhadores, como algo mundial ligada à globalização da economia.

³ Fundatec é a junção dos nomes Fundação Shunji Nishimura e Fatec Shunji Nishimura e representa o ambiente conjunto, de comunhão e parceria existente entre as duas instituições. Trata-se de organização informal, não encontrada efetivamente em nenhum documento formal pesquisado.

[...] não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrando o papel da escola na formação geral, para além do interesse pela requalificação profissional. De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, a necessidade de formação geral se repõe, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos. (LIBÂNEO, 2001, p. 18).

Outra ação que deve ser apontada, ligada a essa necessidade, consiste em uma atividade feita em parceria com a FSN, realizada semestralmente, mais especificamente com os alunos ingressantes do curso, em sua primeira semana de aulas, num trabalho que envolve o presidente, o vice-presidente da Fundação Shunji Nishimura, profissionais da área de Recursos Humanos do Grupo Jacto e professores da Fatec Shunji Nishimura. Esses profissionais organizam atividades de integração dos novos alunos, durante as quais são apresentadas as estruturas da faculdade, normas, direitos, deveres, os valores adotados no ambiente conjunto da Fatec e FSN, cognominado de “Fundatec” e a partir dos quais as turmas organizam os valores da sua turma. São dez os valores apresentados pela Fundatec: Trabalhar duro como forma de prosperar; Honrar compromissos; Felicidade em compartilhar; Espírito inovador; Ninguém cresce sozinho; Responsabilidade socioambiental; Três virtudedades⁴ (honestidade, humildade, simplicidade); Desenvolver nossa gente; Cliente Feliz e Evitar dívidas. Os alunos criam, com base nos valores apresentados, um rol que caracterize a sua turma, do qual podem constar todos os valores ou parte deles, depois de definido o material é organizado, impresso, assinado por todos e fixado nas diferentes salas de aula pelas quais passam essa turma ao longo dos três anos do curso.

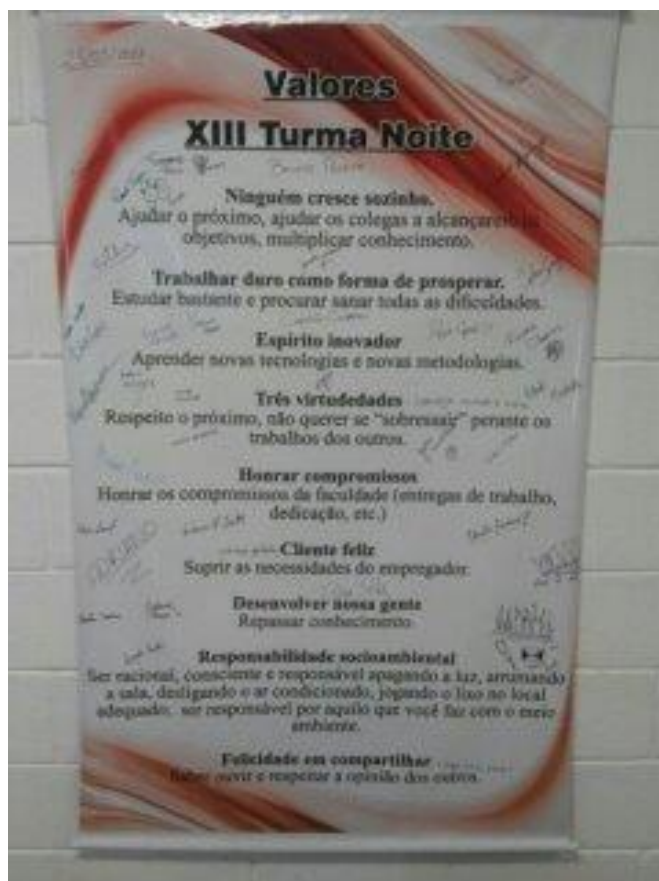
⁴ Virtudedades, termo criado por Shunji Nishimura e que traz em sua constituição a junção de três virtudes consideradas imprescindíveis para o ser humano na visão de seu idealizador: honestidade, humildade e simplicidade.

Figura 4 - Valores Fundatec



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 5 - Valores XIII Turma – Período noturno



Fonte: Arquivo da Autora.

Outras empresas que possuem parceria com a Fatec: Grupo Jacto; Otmis (empresa do grupo Jacto responsável por soluções tecnológicas em GPS, controlador automático de seção, piloto automático, sensores, sistema de telemetria e pulverização); Jumil (implementos agrícolas); Coopercitrus; SST Software; Falker Automação Agrícola; Geo Agri Tecnologia Agrícola; John Deere (implementos agrícolas); Hexagon Agriculture; Baldan (implementos agrícolas); Basf; Clealco Açúcar e Álcool; Farn Works; Fazenda Campo Bom; Stara; Syngenta; Tatu Marchesa; Trimble; Norac; NovAtel; Verion Agricultura; VAgro Vanguarda Agro; Totus; Orion e Cyngni Agrociência.

Atualmente, a faculdade oferece, também, 40 vagas no curso de Big Data no Agronegócio, no período vespertino. O curso é o primeiro no país com essa temática, tem como objetivo formar profissionais com competência para criar infraestrutura de armazenamento de dados, desenvolver aplicativos, processar e analisar grande volume de dados, ligado à internet das coisas, para o agronegócio.

A gestão da faculdade é estruturada de acordo com Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Fatecs, do CEETEPS (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2009), publicado no D.O.E. de 18 de dezembro de 2009, e composta pelos seguintes órgãos: Congregação; Diretoria; Departamentos ou Coordenadorias de curso; Órgão Estudantil e Órgãos de Apoio.

A Congregação é formada por professores, discente e um funcionário administrativo, eleitos entre seus pares e com mandato por prazos previamente estabelecidos em estatuto próprio. E o órgão de supervisão do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade da Faculdade, obedecidas as diretrizes gerais da política educacional.

A Diretoria é o órgão executivo encarregado de dirigir e coordenar as atividades da Faculdade, é exercida pelo Diretor que pode se manter no cargo por até dois mandatos de 4 anos, após eleição junto à comunidade escolar.

Coordenadorias de curso representam a menor fração da estrutura para os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins.

Órgão Estudantil formado por membros eleitos da comunidade acadêmica denominado de Coalisão Estudantil de Pompeia (CoEP).

Conta ainda com órgãos de apoio à gestão, sendo: Secretaria Acadêmica, onde se centralizam os registros dos serviços administrativos concernentes ao regime

didático e escolar; Biblioteca, destinada ao atendimento das necessidades de estudo e pesquisa dos alunos, professores e funcionários; e a Diretoria de Serviços Administrativa, responsável pela execução das atividades de administração de pessoal, recursos físicos, financeiros e materiais, compras, almoxarifado, limpeza, patrimônio, segurança, zeladoria, manutenção das instalações, equipamentos e outras pertinentes no âmbito da Fatec.

Os professores são funcionários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), autarquia estadual, seus contratos são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e sua admissão ocorre via Concurso Público/Processo Seletivo, com normas predeterminadas no Regimento do CPS para todas as suas unidades.

Atualmente, seu quadro de funcionários é composto por 34 professores, dos quais 9 compõem, também, o quadro de “colaboradores” do Grupo Jacto.

A FSN se encontra presente na gestão da faculdade, pois, como a própria se encontra sediada no espaço físico desta, suas normas e regras são acatadas por todos (professores e discentes) no que diz respeito a utilização dos espaços físicos, patrimônio, aquisição de material, normas de convivência, entre outros.

O manual do aluno, elaborado também em parceria com a FSN, foi consultado para o presente trabalho, uma vez que traz elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Esse material é um roteiro para o aluno sobre o funcionamento da instituição em seus diferentes aspectos: matrícula, aproveitamento de estudos, transferências, licenças, estágios, entre outros.

O primeiro item a ser destacado consiste na apresentação, uma mensagem de boas-vindas aos alunos, que os acolhe com palavras motivacionais e brevemente explica os objetivos do curso. A pretensão aqui não foi ater-se ao conteúdo, que se considera um texto que cumpre seus objetivos, o objeto de análise foi, nesse caso, a autoria da mensagem, comumente realizada pelo representante da instituição, é aqui feita pelo Sr. Jorge Nishimura, Diretor da Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia. Essa apresentação transmite a clareza do papel da FSN nas ações diárias dessa instituição mostrando sua amplitude política e ideológica nas ações da Fatec Shunji Nishimura.

A esse respeito, Libâneo (2001, p. 9) discorre que:

[...] a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma

isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Mais uma vez, tem-se subscrito, os interesses envolvidos na estruturação de um dos fenômenos mais significativos da sociedade atual, como coloca Libâneo (2001): a educação.

Outro elemento diz respeito ao perfil do aluno egresso, informações que aqui se elenca: planejar, controlar e executar as operações de mecanização da agricultura em todos os segmentos de produção agrícola; trabalhar em equipes multifuncionais, nos níveis tático e operacional, de acordo com a gestão tecnológica da empresa, implementando as operações de mecanização da agricultura em todas as operações de máquinas; participação no planejamento dos projetos de mecanização agrícola na aquisição e manutenção das máquinas e nos planos de utilização envolvendo regulagens, manutenção, usos e logística estabelecendo o método a ser aplicado, elaborando plano mestre, procedimentos, realizando e administrando a manutenção preventiva e preditiva dos equipamentos; coordenação de equipes de trabalho buscando a contínua melhoria da precisão nas operações de mecanização das atividades de produção agrícola; planejar, controlar e executar os trabalhos de elaboração das planilhas de custos de produção visando à otimização do uso dos ativos, tudo isso de acordo e com utilização de normas técnicas, ambientais, de qualidade, de saúde e segurança.

Essas habilidades foram propostas tendo como base as características desejadas pelo mercado de trabalho, diante de uma sociedade chamada de sociedade do conhecimento. Duarte (2001) assinala que a sociedade do conhecimento é uma ideologia, uma ilusão produzida pela sociedade capitalista contemporânea, cujo núcleo fundamental, o “aprender a aprender” surge, também como uma ferramenta na competição por postos de trabalho. Para os adeptos da sociedade do conhecimento o “aprender a aprender” estaria ligado à capacidade adaptativa dos indivíduos às novas tecnologias e ao cenário econômico e é amplamente desejada no PP dessa Fatec, como visto em diferentes momentos.

Aos professores, diante disso, foi solicitado construir práticas comprometidas com esses desejos, melhorando as competências individuais diante das necessidades socialmente colocadas, formando profissionais criativos, porém de uma criatividade

enquanto capacidade de encontrar novas formas de ação e melhores resultados aos ditames da sociedade capitalista e não com o comprometimento com a busca de transformações na realidade social (DUARTE, 2001).

Na Figura 6 encontram-se relacionadas as disciplinas do curso, subdivididas por área e por semestre.

Figura 6 - Grade curricular por área

GRADE CURRICULAR				
Subdivisão de áreas				
Mecanização em Agricultura de precisão (M.A.P.)				
BÁSICAS	AGRICULTURA	GESTÃO	MECANIZAÇÃO	A.P.
Matemática (80)	Produção Vegetal I (120)	Administração da Produção (40)	Tratores Agrícolas I (80)	Fundamentos de A.P. (40)
Química Geral e Quantitativa (120)	Produção Vegetal II (80)	Logística de Operações (40)	Tratores Agrícolas II (80)	Fundamentos de S.I.G. (80)
Física (40)	Fertilidade do solo e Adubação (80)	Custo Operacional (40)	Máquinass Agrícolas I (80)	Posicionamento por Satélite (80)
Geometria Analítica (40)	Fitossanidade (80)	Ética Profissional e Meio Ambiente (40)	Máquinass Agrícolas II (80)	Láb. De Posicionamento por Satélite (120)
Comunicação e Expressão (40)	Experimentação Agrícola (80)	Gestão de Pessoas (40)	Máquinass Agrícolas III (80)	Tecnologia de A.P. (80)
Inglês (40)		Marketing (40)	Tecnologia de Aplicação de Insumos (80)	Sensoriamento Remoto (40)
Inglês II (40)		Segurança do Trabalho (40)	Operação de Máquinas de precisão I (120)	Laboratório de A.P. I (120)
Inglês III (40)			Operação de Máquinas de precisão II (120)	Laboratório de A.P. II (120)
Informática básica (40)			Tecnologia Mecânica (80)	Tópico Especial em A.P. (40)
Desenho Técnico (40)			Eletrônica e Eletrotécnica automotiva (80)	
			Hidráulica Automotiva (4)	
520 aulas (18%)	440 aulas (15,3%)	280 aulas (9,7%)	920 aulas (32%)	720 aulas (25%)
TOTAL DE AULAS	2.400 (HORAS)			
ESTÁGIO	200 (HORAS)			
TRAB. DE GRADUAÇÃO	200 (HORAS)			
CARGA HORÁRIA DO CURSO	2.800 (HORAS)			

Fonte: Faculdade de Tecnologia de Marília (2015, p. 85).

Percebe-se a preocupação pela formação tecnológica visível pelos percentuais expressos na Figura 6, preocupações essas claramente entendidas quando se conhece o movimento histórico que originou o ensino tecnológico. Nessa modalidade de ensino o conceito de “aprender fazendo”, de John Dewey, é incentivado como forma de desenvolvimento das diferentes disciplinas.

Uma das poucas disciplinas que se coloca para além da formação técnica é a de Ética Profissional, ministrada no 5º semestre do curso e cujo objetivo é auxiliar na construção de raciocínio crítico e trabalhar o comportamento ético profissional para com: a profissão, os profissionais, os empregadores, os subordinados, o meio ambiente e a sociedade. O professor responsável pela disciplina, até 2017, era

também funcionário do Grupo Jacto e, em suas aulas, traz considerações importantes sobre os valores empresariais à cultura japonesa na instituição.

Demartini (2004) coloca que a difusão dos valores em ambiente educacional era algo comum em grupos de imigrantes, pois cada grupo trazia, para o campo educacional, estruturas da terra natal, procurando manter a tradição da escolarização lá existente, porém, procurando sempre respeitar a legislação nacional utilizando, contudo, estratégias para continuar fazendo parte dessa história, como o auxílio na manutenção da escola.

3.2.1 Imigração japonesa – panorama geral

Para se realizar uma melhor leitura dos atos do Sr. Shunji Nishimura, cabe aqui um pequeno aporte sobre a cultura japonesa e sua chegada em terras brasileiras.

Analisando a história da emigração, tendo como base os trabalhos de Camacho (1993), Demartini (1989), Handa (1987), Lobo (1932), Miyao (1980), Niemeyer (1925), Nogueira (1984) e Ono (1973), percebe-se que o povo asiático se mostrava avesso à emigração, sobretudo se fosse em caráter definitivo. Os japoneses, mais especificamente, agiam dessa maneira, pois se sentiam presos à terra de seus antepassados por laços profundos e imperceptíveis. Assim sendo, somente em situações especiais é que deixavam sua pátria e mesmo quando eram forçados a assim agir e sair, o faziam com a firme intenção de retornar, seja em vida para passar o resto de seus dias, seja após a morte.

A partir de 1542, levados por navegantes portugueses e espanhóis, jesuítas passam a organizar missões para essa região e tem-se um processo de abertura cultural e econômica no país. Essa abertura persiste até que o governo passe às mãos dos Tokugawa (1603-1868) que retornam à política do isolamento do país de qualquer interferência externa e, com isso, ocorre a abolição do comércio, a expulsão dos estrangeiros e da religião cristã. A intenção, dos dirigentes era defender os interesses nacionais, promovendo a autossuficiência e a paz. Nesse período, a vida urbana adquire impulso.

Nos últimos anos da década 1860, os nacionalistas iniciam um movimento intenso de oposição ao governo e a Revolução ou Renovação Meiji consegue derrubar o Shogunato. A revolução tinha como objetivo a queda do regime ditatorial existente e a transformação do país na primeira nação asiática com um moderno sistema de

nação-estado. Em 1853, após a assinatura de um tratado de comércio com a China, os Estados Unidos propuseram o estabelecimento de relações comerciais com o país do sol nascente. Em 1854, foi assinado o Tratado de Kanagawa com os Estados Unidos e depois outros, também de paz e amizade, com a Inglaterra, a Rússia, a Holanda e a França. Quatro anos depois, tais acordos foram transformados em tratados de comércio com os referidos países. Assim, depois de duzentos e vinte anos, o Japão abriu suas portas para o comércio internacional e Yokohama, próximo a Edo, tornou-se o seu principal porto. Começaram a ser exportados a seda, o chá e o ouro. A importação foi, a princípio, muito modesta, figurando entre os produtos vindos de fora os tecidos de algodão, a lã e outros artigos de menor importância.

A partir desse momento, a nação passa a ser dirigida por Samurais, uma casta formada por homens rudes e disciplinados que surgiram dos campos para defender a posse da terra e que, mais tarde, transformaram o país em um grande feudo. Nessa época, a principal riqueza era a agricultura e o arroz, a moeda principal. A figura politicamente forte no Japão sempre foi seu imperador, mas com a ascensão dos Samurais o Imperador perde seu poder e fica isolado em seu castelo, tornando-se uma figura puramente simbólica. O Japão era uma nação armada já que os samurais tinham em sua origem a força como forma de defesa dos seus direitos e territórios, mas além de grandes rebeliões e batalhas, nesse tempo temos também, como destaque, avanços significativos nas artes plásticas e o surgimento do teatro Nô.

Ocorreram várias alterações na organização econômica e social do país com a abertura dos portos e conseqüentemente a vinda das novas tecnologias trazidas do ocidente. Todos esses acontecimentos ocorreram quatorze anos após a abertura dos portos. A Revolução Meiji constituiu-se num marco histórico, pois assinalou a passagem do país de um Estado feudal para um Estado moderno.

O Pacto ou Juramento de Cinco Artigos, promulgado em março de 1868, foi um dos pontos de partida para a modernização do Japão, nele traçaram as diretrizes de uma nova política para o país, como descreve Nogueira (1984, p. 41):

- [...] 1.º Convocar amplas assembléias para resolver assuntos de Estado.
- 2.º União de todas as classes, de alto a baixo, para se promover uma ativa estratégia política.
- 3.º Fazer com que o governo, os militares e o povo em geral realizem suas aspirações, impedindo o relaxamento do espírito popular.
- 4.º Destruir os maus hábitos obsoletos e adotar como base os costumes seguidos no mundo.

5.º Procurar o saber em todas as partes do orbe, com o objetivo de fortalecer os fundamentos do regime imperial. (NOGUEIRA, 1984, p. 41).

O Japão, graças a tais diretrizes, sofreu transformações marcantes em sua política, economia e relações sociais, pois passa a adotar uma política de aprender, tanto quanto possível, com as demais nações, uma significativa mudança se pensarmos que o japonês, durante gerações, cultuou o ódio e a desconfiança aos estrangeiros. A ida para o exterior passa a ser motivada pela ânsia em aprender e se busca também, a vinda de professores. Cinco mil deles, em grande parte norte-americana, foram para o Japão, no início ainda vistos sob olhares desconfiados, mas provaram o seu valor e passaram a ser denominados o *yatoi*, isto é, nobres forasteiros assalariados.

Enfim, o governo abandona a política isolacionista dos *shoguns* e refaz relações com as potências ocidentais. A economia passa de manufatureira a industrial e tem seu processo alavancado com tais mudanças. O século XVIII marca a presença no Japão de uma economia mercantil em lugar daquela até então caracteristicamente agrícola e rural. Oprimidos pelo desenvolvimento de uma economia monetária, os proprietários de terra começaram a cobrar pesados tributos dos camponeses. Estes, por sua vez passam a hipotecar ou vender parte de suas terras, ficando assim com áreas cada vez mais reduzidas. Os artigos manufaturados não resistiram à concorrência da produção em grande escala e a população camponesa não reunia condições de sobrevivência sem eles, levando a uma sobrevivência difícil no campo, o que provocou o êxodo para os centros urbanos de lavradores, especialmente os filhos não primogênitos, jovens e solteiros.

Com a reforma tributária de 1873, os impostos que antes eram pagos em espécie foram reformulados para pagamento em dinheiro. Como reflexo de tal medida, entre 1883 e 1890, nada menos que trezentos e sessenta e sete mil lavradores perderam suas propriedades e entre 1884 e 1886, um sétimo de todo o território arável foi perdido em hipotecas. Com isto, passou a reinar grande miséria no campo.

O governo, de início, procurou solucionar o problema por meio do incentivo à migração, tentando, desse modo, evitar a emigração. Durante o shogunato, para não quebrar o equilíbrio entre os recursos naturais do país e as necessidades de sua população, o governo permitiu a limitação voluntária da população, tolerando práticas como o aborto e infanticídio.

Após a revolução Meiji, a expansão demográfica passou a ser vista como um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento do país. Setores que durante séculos não sofreram qualquer intervenção ou eram indiferentes para o governo, a partir de 1872 começaram a ser objeto de preocupação governamental e medidas foram tomadas com relação à organização médico-hospitalar, à vacinação e à assistência da população em geral, medidas essas que repercutiram logo na saúde e expectativa de vida da população.

Ao lado do rápido aumento da população e, também, de um contexto socioeconômico desfavorável tem-se o início do processo emigração.

Em 1853, na busca de melhores condições, partem os primeiros japoneses com destino a Rússia Asiática, Havaí e Estados Unidos. Vão, acompanhados da necessidade, da dor de sair da terra de seus parentes e antepassados e com a certeza de um breve retorno. As primeiras emigrações são desastrosas, os imigrantes são tratados como escravos e alguns falecem em terras estrangeiras. O governo intervém, resgata seus cidadãos e elabora tratados na busca de melhores condições.

Entre 1868 e 1884 foram feitos quinze mil passaportes no Japão, a maioria dos que emigraram o fizeram na qualidade de comerciantes e pescadores. A Europa e os Estados Unidos receberam cerca de mil e trezentos cada um. Eram, na maioria, estudantes interessados em conhecer a civilização ocidental, sendo muitos custeados pelo governo japonês.

Em 1884 foi assinado um tratado de navegação entre o Japão e o Havaí. No ano imediatamente seguinte reiniciou-se a emigração para aquela ilha, dezesseis anos após o deslocamento do primeiro grupo. A diferença residia no fato de que, agora, se contava com o apoio oficial. O acordo entre as partes estabelecia que os contratos tivessem a duração de três anos, e as despesas de viagem correriam por conta do governo havaiano, estipularam-se valores salariais e condições de trabalho.

Em 1891 cria-se o Departamento de Colonização e tem-se a abertura de crédito para o envio de missões encarregadas de estudar as possibilidades do estabelecimento de nipônicos nas mais diferentes partes do globo. Como intermediários entre as partes, a partir daquele ano, surgiram no Japão companhias que se especializaram no levantamento de possíveis emigrantes nas diferentes províncias japonesas.

Em 1896 foi promulgada uma lei pelo Parlamento japonês visando à proteção do emigrante e tornou-se obrigatório obter licença do governo para poder emigrar e esta só era concedida para os países que ofereciam garantias.

A emigração japonesa para os Estados Unidos teve início em 1869. Antes desta data, entretanto, um pequeno número de artistas de circo, de negociantes, de bolsistas e de náufragos entraram nesse país. Entre 1869 e 1880, a maioria dos que para lá foram era composta por indivíduos solteiros. Em 1908 contavam os Estados Unidos com mais de cem mil japoneses. Com a anexação das ilhas Havaí, muitos reemigraram para os Estados Unidos movidos, principalmente, pela diferença de nível salarial. Entre 1905 e 1908, mais de vinte e sete mil pessoas assim agiram. Nesse período ocorre, também, a multiplicação de conflitos entre os trabalhadores norte-americanos e os japoneses, em razão do espírito de competição que se desencadeou entre eles. Então, o governo norte-americano promulga um decreto proibindo a emigração não só dos japoneses estabelecidos no Havaí, como os do Canadá e do México. Em 1908 foi estabelecido entre os Estados Unidos e o Japão um acordo de cavalheiros, no qual o Japão comprometia-se a não mais conceder licença de saída para os Estados Unidos aos trabalhadores, a não ser os que viessem na condição de chamados, com o objetivo de união familiar.

Com o fechamento desse caminho e a falta constante de braços nos países sul-americanos em geral, os japoneses voltam seu olhar para essas terras que lançam mão da imigração subvencionada, isto é, pagamento das despesas de viagem do imigrante. O Brasil não fugiu a essa regra, mesmo a mão de obra asiática não sendo bem vista pelos produtores brasileiros, pois eram considerados indolentes, baixos, feios, fechados e com grandes dificuldades em assimilar a cultura local. Diante dessas avaliações, análises foram efetuadas e pontos definidos para que se concretizasse a vinda dos japoneses: limites no número de emigrações; entrada somente de famílias constituídas de três a dez profissionais aptos para o trabalho (idades entre 15 e 45 anos); número máximo de carpinteiros, pedreiros e ferreiros assim como contratos de reembolso e depósitos de garantia.

A primeira tentativa de emigração japonesa para o Brasil ocorreu em 1894, mas somente em 1908 ocorre a chegada do primeiro grupo de imigrantes japoneses por intermédio da Kokoku Shokumin Kaisha (Companhia de Colonização Japonesa) com subsídios do Governo do Estado de São Paulo.

Silva (2008) ressalta um importante personagem nesse processo, Ryu Mizuno, diretor da Kookoku Shokumin Kaisha – Companhia Imperial de Imigração – considerado como pai do processo e que começa a organizar a primeira leva desses imigrantes que partiriam do Japão no dia 27 de abril de 1908, do porto de Kobe.

Os imigrantes já partiam do Japão com acordo de trabalho acertado e com a Hospedaria dos Imigrantes, uma estrutura especificamente criada para receber cidadãos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, que seriam, posteriormente, destinados às fazendas no interior do país. Essas hospedarias recebiam imigrantes europeus, árabes e japoneses. E, assim, na manhã de 18 de junho de 1908, o Kasato-Maru, após 51 dias e vinte mil quilômetros percorridos, chega ao porto de Santos, trazendo os primeiros 781 integrantes do que viria a ser a maior colônia japonesa fora do Japão (LESSER, 2001).

Os imigrantes deveriam estar em famílias, com pelo menos três integrantes de 15 a 45 anos, para contribuírem como mão de obra. Para tanto, recomendava-se que essas famílias estivessem constituídas por jovens aptos ao trabalho e com disposição para realizar serviços braçais e pessoas com um pouco mais de idade, porém úteis para o trabalho. No pensamento dos fazendeiros, pessoas mais velhas tinham mais comprometimento e eram menos rebeldes, o que permitiria que ficassem por um período mais longo nas fazendas.

O período imigratório de japoneses para o Brasil compreende o período de 1908 a 1980 e traz, em diferentes relatos, as grandes dificuldades enfrentadas, as quais foram responsáveis pelo rompimento do sonho de enriquecimento financeiro e retorno rápidos, e, por não conseguirem capital suficiente para quitar dívidas existentes no Japão.

A história demonstra, porém, que mesmo diante de toda diversidade, os imigrantes japoneses eram aqueles que conseguiam acumular maior volume de capital, capacidade essa que pode ser compreendida como aspecto herdado das relações sociais desenvolvidas no Japão da época, pela qual grande parte de sua população habituou-se a um baixo nível de vida e de salários, assim como os costumes sociais de submissão.

A introdução do japonês na lavoura paulista acarretou uma série de problemas, como o da não fixação do imigrante na lavoura, o fato de muitos não serem agricultores, a formação peculiar das famílias, os conflitos nas fazendas e outros que atingiram diretamente os próprios imigrantes, isto é, a desilusão com as condições

oferecidas pelas fazendas, às dificuldades de comunicação, as diferenças alimentares, a falta de assistência sanitária adequada. Essas dificuldades de adaptação influíram, e muito, nessa mobilidade.

Não se pode deixar de colocar que o imigrante, de diferentes nacionalidades, sempre encontrou no Brasil, uma série de dificuldades a vencer, mas, consta na literatura, que o povo japonês figura como o que sofreu maiores impactos, em face da diversidade dos elementos culturais de que era portador em relação aos aqui vigentes.

A desilusão sofrida ao chegarem nas fazendas e, encontraram casas de pau-a-pique, chão de terra batida, camas improvisadas com galhos secos e palha de milho e, fazendo às vezes de fogão, duas pedras. Para alimentação, arroz cozido na banha de porco, carne seca, chuchu e mamão. Na lavoura, os problemas não se resumiam ao trabalho em si, encontravam-se também nas exigências quanto ao horário, na língua, nas proibições, nas limitações e no fato de trabalharem sob fiscalização. A falta de dicionários tornava as coisas ainda mais difíceis e os intérpretes procuravam contornar os problemas dando aulas à noite, mas o cansaço após o dia de trabalho dificultava a aprendizagem, tornando os resultados desanimadores.

A falta de alimentação adequada criou condições de debilidade física que se refletiram no surgimento de moléstias e, com elas, outro problema que era o da precariedade da assistência médica. No início, os imigrantes alimentavam-se, pela manhã, de café e arroz cozido em água quente. Com o tempo, observando que o arroz era caro, e pensando em formas de enriquecimento, reduziram seu consumo semanal. Houve mudanças e substituições de temperos, condimentos e adoção de alimentos como feijão, fubá, farinhas de mandioca e de milho, bacalhau etc.

Como exemplo de uma das dificuldades enfrentadas cita-se o café, que levaram meses para aprender a preparar, já que o recebiam cru e não em pó e que precisaram aprender as várias operações para a obtenção de uma boa bebida: escolher os grãos e torrâ-los, esfriá-los, moê-los no pilão para, em seguida, serem peneirados até conseguir o pó e, só então, preparar a bebida, adoçada com açúcar mascavo.

Numa primeira fase, a alimentação do imigrante era constituída quase inteiramente de elementos locais. Numa segunda, sobretudo a partir de 1918, já foi possível a alternância de pratos japoneses em razão não só da melhoria nas condições econômicas dos imigrantes, mas também do desenvolvimento da indústria e do comércio de produtos japoneses.

Com o rompimento das relações diplomáticas entre Brasil, Japão, Alemanha e Itália, em 1942, os imigrantes ficaram prejudicados, sendo eles alvo de várias represálias e impedidos de se reunirem em grupo. Como explica Vieira (1973), os japoneses viram seus depósitos bancários congelados, proibida a alienação ou oneração de seus bens imóveis, privados do apoio das casas bancárias japonesas, suas cooperativas agrícolas ficaram sob regime de intervenção e todas as empresas de capital japonês foram forçadas à liquidação ou colocadas sob a administração do Governo Federal. Foram também fechadas as escolas japonesas e as associações nipônicas.

As associações nipônicas tinham como papel, os focos de tradição, a identificação do povo japonês, mas também foram extremamente importantes como base de transição dos imigrantes que chegavam ao Brasil sem conhecimentos do país.

Tiveram os japoneses que superar preconceitos, tênues e velados, que se manifestaram, sobretudo quando do envolvimento de interesses por ocasião da ascensão social.

Entender como foi a adaptação, como a cultura japonesa que apresenta estrutura e simbologia ímpar foram vivenciadas, significadas e introjetadas em nossa história e consequentemente identificar os mecanismos utilizados, os comportamentos adotados nessa situação de separação e perda, enfim as defesas utilizadas para sobreviver em uma terra distante e hostil.

Buscar dados para entender como se deu a eternização das imagens/ filosofia da terra natal somente será possível se forem entendidos os valores a eles atribuídos. Valores esses que são únicos, pois trazem em seu cerne a própria história psíquica do indivíduo e será uma problemática intensa: penetrar nesse mundo e, para tanto, se tem a necessidade de um referencial teórico como base para o entendimento dessas elaborações de separação, de desejo.

Estudar esta época, esse momento decisivo na vida exigirá pensar no desenvolvimento e nos recursos utilizados em suas ações com base em conteúdos existentes nos escritos.

[...] Os imigrantes que vieram de sua terra natal e experienciaram as demarcações claras das quatro estações do ano, passaram por um processo doloroso de separação. Superar estas separações pressupõe elaborar perdas, acolher mudanças, elaborar crises como um processo de luto. (HASHIMOTO, 1995, p 34).

A separação provoca a vivência da morte do objeto amado e um desespero narcísico ainda maior que é o sentimento da própria morte na consciência do outro, catástrofes sentidas pelo ego no caso de perda do país de origem que podem levar a processos distintos de enfrentamento e busca do novo ou um processo de morte, de aniquilamento.

Para isso, o olhar sobre o imigrante japonês, mais especificamente a pessoa do Sr. Shunji Nishimura para verificar sua trajetória, seus desejos e caminho ao reeditar aqui o lugar que lhe foi destinado, construindo um novo lugar subjetivo, político e cultural numa terra distante. Para isso, foi visitada a sua história, na busca de entender seus desejos, seus sonhos, como as lembranças foram confrontadas e como seu processo de renascimento se deu, pois, como coloca Hashimoto (1995, p. 41),

[...] recuperar as lembranças que foram retidas e confrontá-las com a nova situação encontrada no Brasil e compreender como as imagens do Japão foram construídas no desenvolvimento do vínculo com a nova terra para dar conta desse processo de morrer para um país desenvolvem-se vários mecanismos de defesa como agressão, indiferença, fuga e idealização.

Quais os mecanismos utilizados na sua trajetória? Como se deu o encontro desse sujeito com a cultura local e quais as novas possibilidades advindas diante daquilo que a terra natal não deu? O que faz certas vivências e lembranças serem perpetuadas e outras esquecidas? Como o luto pela pátria tornou possível o seu reconhecimento no mundo? São estas questões que me ajudaram em minha busca.

[...] as lembranças recuperadas que ocorrem com facilidade fazem parte do conjunto de representações que o indivíduo apresenta como sendo parte de sua história. Entretanto, existem lacunas do tempo/história que são apagadas, expulsas do universo mental e quebram a sequência temporal do vivido. A lembrança, nesse caso, opõe-se a razão, que encobre a emoção daquilo que foi apagado, reprimindo, assim como opõe-se ao conhecimento, difícil de ser alcançado. (HASHIMOTO, 1995, p. 39).

Os fatos, as fotos, os recortes que se deixaram vir à tona têm na sua base, sua razão de ser, conteúdos racionais e conscientes, mas a leitura proposta neste estudo foi ir além desses conteúdos, foi encontrar o desejo que está implícito. Esse desejo, esse saber inconsciente mostrará a verdade por trás dos fatos.

[...] num estudo sobre o tempo há de se considerar pelo menos dois pontos: a relação de anterioridade e a de posterioridade. Existe um tempo onde os fatos são vividos e outro onde eles são lembrados, agrupados e organizados, de acordo com uma abordagem que nem sempre é explicada de modo consciente. (HASHIMOTO, 1995, p. 43).

Essa busca centrou as forças da pesquisadora e serviu de base para o entendimento dos mecanismos psíquicos envolvidos em suas ações.

A questão imigratória envolve para o grupo imigrante (e para a sociedade de adoção), a referência a duas sociedades de pertencimento (a de origem e a de adoção): os habitantes da mesma sociedade de adoção tinham como referências outras sociedades de origem: a italiana, a portuguesa, a alemã, a espanhola, etc. Cada uma dessas, com suas problemáticas e diferenciações internas, as quais permitiram que cada grupo fosse constituído por imigrantes com características diversas como origem rural ou urbana; diferentes posições políticas; com poucos ou mais recursos financeiros; com diferentes capitais culturais; com processos de escolarização também distintos. E cada grupo trouxe para esse novo contexto as suas experiências, expectativas e projetos de alguma forma relacionados com o campo educacional e a sociedade de origem; muitas vezes, também continuaram estabelecendo relações com os mesmos, embora tão distantes.

No caso dos japoneses e nessa história em particular, implicou que procurassem manter a tradição de escolarização prolongada. Os professores, os livros, a cultura escolar veiculada eram, por um período, essencialmente japoneses. As famílias não só construíam e mantinham as escolas, como estavam presentes na orientação e controle de seu funcionamento, mesmo quando as escolas eram oficialmente consideradas bens públicos. Foram muitas as estratégias desenvolvidas para continuar atuando dessa forma: auxílio na manutenção da escola, regalias para atrair professoras do mesmo grupo japonês, participação dos pais nas reuniões, decisões. Nas escolas criadas, a língua, a religião de origem era praticada nas várias disciplinas, sendo os professores pessoas do grupo especialmente contratadas para tanto, sempre que possível. Toda a organização da escola e o currículo escolar eram orientados de maneira a veicular a cultura e os valores do grupo.

3.2.2 Shunji Nishimura: migração e legado

Em 1932, ao chegar ao Brasil, era apenas mais um na multidão, vindo para fugir da crise econômica que se apresentava em seu país e tendo como motivo da escolha pelo Brasil uma razão simples: a passagem era de graça.

Segundo de seis filhos de uma família tradicional, nasceu em 8 de dezembro de 1910, em Uji na província de Kyoto. Em abril de 1929 formou-se técnico em mecânica na Escola Industrial Dai-IchiKogyoGakko, em Kyoto, e começou a trabalhar na fábrica de carvão da família. Em janeiro de 1931 ingressa na Escola Rikkokaj, ligada à igreja Metodista, que preparava jovens para emigração, ministrando conteúdos como hábitos, religião, língua, costumes e afazeres domésticos. Em 6 de fevereiro de 1932, com 20 anos e sozinho, embarca no navio com 50 yens, o diploma do curso de Técnico em Mecânica e uma Bíblia.

Quando, no dia 22 de março desembarca no Porto de Santos, vai para a cidade de São Paulo e, em busca de trabalho para sua subsistência, como o ganho nessa cidade era pouco, parte para o trabalho na lavoura de café na cidade de Botucatu (cabe salientar que o período compreendido entre 1925 e 1941 é considerado um período de imigração mais intenso, imigração nessa fase tipicamente agrícola).

Baixo e frágil fisicamente, ele não conseguia acompanhar o ritmo pesado de seus companheiros de trabalho e, para compensar a pouca estatura, põe em prática os conhecimentos adquiridos no curso de Mecânica e cria ferramentas para facilitar seu trabalho. Mantém-se na lavoura até 1934, quando na busca de melhores condições muda-se para o Rio de Janeiro, trabalha em casa de família por mais um tempo e retorna a São Paulo, se matricula no primário e vai trabalhar como torneiro e soldador, utilizando os conhecimentos trazidos na bagagem. Aos domingos frequentava a Igreja Episcopal, onde dava aula na escola dominical e conhece sua esposa. Casa-se, tem uma filha e se mantém no trabalho em uma oficina com amigos, porém como os ganhos mal davam para a subsistência da família, então decide sair em busca de uma nova oportunidade e fugir da concorrência existente. Sobe no trem rumo ao oeste paulista com a pouca bagagem e a esperança de dias melhores, desce no fim da linha, na última estação – Pompéia, na época (1938) um lugarejo com casas de madeira, sem energia elétrica ou água encanada. Aluga uma das pequenas casas, retorna para buscar esposa e filha em São Paulo e abre em Pompéia uma pequena oficina de consertos, na qual seu principal produto era a construção de canecas com latas de óleo vazias, mas consertava bacias, brinquedos, enfim o que aparecia e quando aparecia, fosse manhã, tarde ou noite.

Tratava-se de região agrícola, onde começavam a crescer as plantações de café e algodão e por isso era muito comum aparecerem objetos ligados à área para manutenção em sua oficina. E, em uma dessas ocasiões, surge a oportunidade de seu maior empreendimento, quando lhe chega uma polvilhadeira frontal importada avariada, ele a conserta e cria uma nova versão para as condições brasileiras, uma polvilhadeira costal. A partir deste momento a oficina cresce e 10 anos depois ele funda as Máquinas Agrícolas Jacto⁵.

Anos mais tarde, em plena ditadura militar, consegue autorização com o presidente da República e importa uma máquina para a produção das polvilhadeiras costais em plástico, material mais leve e versátil e utilizada ainda nos dias de hoje. Seu patrimônio se multiplica e hoje agrega 10 empresas diferentes com uma produção que vai das pioneiras polvilhadeiras costais a sofisticados pulverizadores com comandos automatizados, colhedoras de café e laranjas que povoam o mercado nacional e são exportadas para diferentes países na América Latina, Ásia e África.

Duas definições estratégicas marcam a empresa: assumir sua posição de empresa brasileira referência em gestão familiar, atuando em diferentes unidades de negócio e proposição de soluções transformadoras seja por sua eficácia, adequação seja pela inovação. São valores da empresa, deixados como herança pelo imigrante e que direcionam as atividades do grupo para o atingimento dos objetivos traçados: Cliente feliz; Ninguém cresce sozinho; Desenvolver a nossa gente, evitando tirar de outras empresas; Trabalhar duro como forma de prosperar; Honrar compromissos; Evitar dívidas; Três “virtudedades”: humildade, honestidade e simplicidade; Espírito Inovador; Responsabilidade socioambiental e Felicidade em compartilhar.

Shunji Nishimura teve sete filhos: Matiko, Takashi, Jiro, Chikao, Shiro, Lincoln e Jorge que assumiram os negócios após sua aposentadoria em 1982, quando decide mais uma vez investir em novos caminhos e cria a Escola Agrícola de Pompéia, onde ensina técnicas de agricultura e os valores do mundo do trabalho com disciplinas rígidas baseadas em sua história pessoal, para que apreendam valores como dedicação, boa vontade, iniciativa. Os alunos trabalhavam duro, de manhã na horta, à tarde na sala de aula e à noite nos cuidados com os alojamentos, já que estudavam em regime de internato.

⁵ A Máquinas Agrícolas **Jacto** S.A. tem seu nome inspirado no avião a **jato** que soltava fumaça como os pulverizadores (BARBOSA, 2014).

Em 1979 tem início mais um empreendimento, a formação de jovens para trabalhar na agricultura, para isso criou a Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia (FNST) e, em 1982, inaugurou o Colégio Técnico Shunji Nishimura; em 1989, o Colégio Shunji Nishimura; em 2005, a Escola Profissionalizante Chieko Nishimura e ainda um Museu, onde registra toda sua trajetória de imigrante e suas empresas. Faleceu no dia 23 de abril de 2010 aos 99 anos de idade.

Fazer a leitura dessa história, tão igual a de muitos outros imigrantes faz pensar nos elementos e legados deixados e permite afirmar que o estado de São Paulo, recebeu, ao longo dos séculos XIX e XX, inúmeras levas de imigrantes, vindos de diferentes regiões do mundo, cheios de sonhos e esperanças, deixando marcas profundas na constituição de seu povo, que só podem ser compreendidas se o fenômeno migratório for considerado como constituinte de sua história e de seu modo de ser, pois não se habita um outro país sem deixar marcas mais ou menos profundas, mais ou menos intensas.

Essas marcas e histórias estão presentes nos diversos campos (sociais, religioso, econômico, político, cultural, educacional, esportivo, militar) e a análise que leva em conta esta presença permite compreender melhor a história e estruturação desses campos (FAUSTO, 1976).

4 VALORES E CULTURA ORGANIZACIONAL

Para tratar do tema valores, um pequeno retrospecto foi necessário para que se pudesse entender seu significado, amplitude e, em especial, sua existência na pós-modernidade.

O conceito tem origem grega, derivado da palavra *axia*, que significa valor e possui diferentes sentidos, e diversas áreas dedicam-se ao seu estudo como a filosofia, sociologia, direito, entre outras. Não se pretende, neste texto, esgotar esse conhecimento, mas deixar claro o significado adotado.

Começa-se, então, pelo termo encontrado no dicionário como sinônimo (FERREIRA, 1999) para a palavra valor: representa nossas manifestações objetivas e subjetivas; valentia; qualidade que faz desejável alguém ou algo; valia; importância de alguma coisa; força, vigor; papel representativo do dinheiro; estimação, validade; significação. São definições distintas e buscar-se-á entender a origem dessas diferenças, especialmente nos campos ético e sociológico.

A utilização do termo valor na Ética começa com os Estoicos, que entendiam o Bem como algo subjetivo oriundo de uma escolha individual baseada nos valores. Para eles os valores distinguem-se em obrigatórios e preferenciais, mais tarde chamados respectivamente de intrínsecos (ou finais) e extrínsecos (ou instrumentais), segundo coloca Goergen (2005).

Thomas Hobbes retoma as discussões sobre a subjetividade do termo valor, colocando não se tratar de algo absoluto, mas de definições que dependem do momento, da necessidade, de um juízo. Para Kant, valor é uma condição para uma norma, que pode ser ou não realidade, mas que atribui verdade, bondade e beleza às coisas. Valor não seria algo real, palpável, mas a relação em si, que se daria por meio de juízo, intuição, adoração, ação autônoma, devoção. As coisas teriam sentido no mundo dos homens na medida de sua referência, da sua relação com os valores (GOERGEN, 2005).

Nietzsche estabelece outra distinção no conceito de valor, aponta para a existência de um valor metafísico (ou absoluto) e de um valor empirista (ou subjetivista). Para ele existe uma relação inseparável entre valor e ser humano, sendo sua intenção ironizar e substituir os valores cristãos da época por valores ligados ao favorecimento da vida (GOERGEN, 2005). Nietzsche afirma que Christian Ehrenfels inaugura a discussão sobre a desejabilidade do valor e, com isso, introduz a noção de

possibilidade, passando valor de ser a coisa desejada para o objeto do desejo. Junto com esse conceito nasce o relativismo dos valores e o entendimento de que eles têm uma relação com a história, que passa a ser entendida como determinante dos valores, ideais e finalidades mediante os acontecimentos. Deixam de existir valores absolutos e passam a reconhecer valores a qualquer objeto diante de circunstâncias determinadas em seu tempo. Atribuem-se a esse valor duas características divergentes: o absoluto (modo de ser em si) e o relativo (seu modo de ser na história). História entendida como responsável pela criação e luta de valores diante da escolha do homem, ideia também defendida por Max Weber (GOERGEN, 2005).

John Dewey definiu a filosofia como a responsável pela crítica dos valores e defendia a sua pluralidade (GOERGEN, 2005).

Mais recentemente, Lalande (1999, p. 21), em sua obra, define valor como:

- [...] a) característica das coisas que consiste em serem elas mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. Este é um significado subjetivo.
- b) Característica das coisas que consiste em merecerem elas maior ou menor estima. Este é um significado objetivo.
- c) Característica das coisas que consiste em elas satisfazerem um certo fim. Trata-se do caráter objetivo/hipotético.
- d) Característica de coisas que consiste no fato de, em determinado grupo social e em determinado momento, serem trocadas por uma quantidade determinada de uma mercadoria tomada como unidade.
- e) Preço que se estima do ponto de vista normativo deva ser pago por um determinado objeto ou serviço (justo valor).
- f) A significação não só literal, mas efetiva e implícita que possuem uma palavra ou expressão.

Essas pluralidades conceituais demonstram que as discussões ao entorno do significado de valor são marcadas por ambiguidades e têm grandes variações. Dessa forma, torna-se necessário deixar claro que, neste estudo, foi utilizado o termo valor como princípios próprios que servem de diretriz para decisões e comportamentos daqueles que procuram uma vida digna e solidária em sociedade. Supõe-se um indivíduo capaz de pensar no significado e consequência das regras, das ambiguidades cotidianas, de realizar escolhas autônomas, que lhe tragam sentido e razão de existir, gerenciando sua vida e a responsabilidade de seus atos.

Em complemento, cabe diferenciar Ética, Valor e Moral. Entende-se Ética como o estudo das normas, das regras referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal. É a dialética que promove a discussão e o pensamento filosófico do que é moral, do que é regra e que põe em discussão a práxis dessas regras e valores.

É a parte da filosofia responsável pela reflexão sobre o conjunto de regras, de condutas morais pelas quais o grupo humano busca padrões para viver e conviver, numa busca para atingir sua preservação e felicidade. Dentro desse pensamento, entende-se moral como um conjunto de regras de conduta, de valores ético-normativos, adotados por grupos sociais, com objetivo de organizar suas relações interpessoais. Por isso, marcada por normas, obrigações e interdições (FAGUNDES, 2001).

Ética e moral são conjuntos de regras, sendo ética a responsável por pensar, refletir e reformular, se necessário, enquanto a moral trata dos conjuntos de regras para serem executadas e seguidas.

Fagundes (2001) relata que, para Rousseau, a consciência moral e o sentimento do dever são inatos, pois o ser humano já viria ao mundo com a capacidade de valorizar as coisas, os seres, o bom e o mal. Essa capacidade iria se aperfeiçoando à medida que fosse estimulada. A dicotomia entre inato/adquirido permeia muitas discussões e vários autores expõem suas teorias com o objetivo de explicar o comportamento e a personalidade humana, se são determinados pela hereditariedade genética ou se são produto de aprendizagens ao longo e nos ambientes em que vivemos. Os autores se apoiam em suas crenças para estabelecer e justificar suas teorias e análises.

Neste estudo, apoia-se na ideia de que os valores são decorrentes de aprendizagens e, como Fagundes (2001), acredita-se que a educação de valores é algo que necessita sempre ser discutida e pensada, pois a história indica a necessidade de agregar novos valores e destituir outros, frente às mudanças sociais, políticas e econômicas. Oportuno apontar para a relação entre valor e educação, pois sempre esteve ao redor das discussões sobre o conceito, especialmente na figura do educador tido como responsável, para além de suas habilidades didáticas, como formador de um aluno e com postura moral e valor exemplar.

Para Platão, Sócrates era o ideal desse educador por sua postura questionadora e edificante, ao passo que os sofistas eram considerados farsantes, pois diziam que esses vendiam aos jovens conhecimentos em troca de pagamento. Considerava imoral a arte dos sofistas em convencer e manipular as pessoas diante da promessa de ensinar a virtude que, segundo ele, não poderia ser ensinada já que não dependia de um processo racional, baseado em fórmulas teóricas e estruturado

em conceitos, mas, sim de uma reflexão pessoal sobre as decisões práticas mais corretas. Para Sócrates, existia uma ligação intrínseca entre ambos, pois o conhecimento deveria guiar a forma de agir, devendo o professor conseguir com seus ensinamentos que o aluno aprendesse a agir seguindo a ideia do Bem, da virtude existente em si (GOERGEN, 2005).

Em Kant (GOERGEN, 2005), a educação tem uma função transformadora, é ela que deve transformar o ser humano pelo desenvolvimento dos germes do bem que estão em seu interior e impedir, por meio das regras, da disciplina e da educação moral que a desregulamentação aconteça e o mal apareça. O bom educador, segundo seus preceitos, seria aquele que educa para a vida diante do comprometimento pessoal com a ideia de liberdade e que tem como meta a transformação do aluno em um cidadão esclarecido, autônomo, capaz de responder por seus atos.

Dilthey (1989) coloca que a pedagogia recebe da ética seus objetivos e da psicologia os procedimentos de como alcançá-los. Nesse sentido, Goergen (2005, p. 7-8) argumenta:

Como, porém, a ética não pode determinar, de uma vez por todas, o sentido da vida, uma vez que o ideal é sempre mutável e condicionado historicamente, a pedagogia pode ser uma teoria universalmente válida na medida em que assume aquelas normas éticas incondicionais que têm validade perene e não dependem das circunstâncias históricas. Como podemos ver a tradição ética, da qual aqui apenas pinçamos alguns momentos, está fundamentalmente focada no indivíduo.

Ética e educação, valor e ética influenciam-se mutuamente o que leva o ser humano a precisar ser educado para a vida em sociedade, pois seu comportamento primeiro é egocêntrico, suas ações são pela satisfação pessoal o que dificultaria a vida em grupo. Educado no sentido de que os valores não estão predeterminados geneticamente, são resultado de ações e relações do sujeito na história e por isso a educação deve trazer às pessoas a realidade não como um sistema de regras abstratas, mas a discussão delas diante da natureza humana e das necessidades coletivas existentes na busca de integrar os indivíduos à comunidade a que pertencem (GOERGEN, 2005).

Puig (apud ARANTES; ARAÚJO; PUIG, 2007, p. 110) contribui para o entendimento sobre o que são valores e sua importância para os processos de formação crítica do sujeito social:

[...] ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. Uma convicção de emoções que surge da consideração reflexiva de emoções e de razões que avalizam os hábitos de valor. Portanto, os valores são hábitos que aprendemos – comportamentos que podemos repetir –, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões.

Nesse caminho, os indivíduos receberiam do contexto social em que vivem valores e normas para serem discutidos, entendidos e introjetados de acordo com suas emoções e razões. A maior parte das instituições, porém, impõe sua autoridade, moral e valores aos indivíduos cabendo-lhes a submissão como possibilidade de subsistência.

No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), como relata Lepre (2001), ocorreu um exemplo claro desse tipo de educação moral realizado de forma doutrinária nas escolas: as disciplinas de Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros faziam parte do currículo obrigatório e, por intermédio delas, os professores deveriam transmitir valores como “nacionalismos”, “amor à pátria”, entendidos como fundamentais para controlar a desordem social que causava na época grandes malefícios à sociedade brasileira.

Pataro e Alves (2014) colocam que, no Japão e em escolas japonesas no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial (1950-1960) também havia valores de educação moral difundidos em salas de aula, os quais se concentravam na valorização da educação, trabalho, nacionalismo japonês e conformismo diante de uma hierarquizada estrutura tradicional.

Ainda segundo os autores supracitados, essa imposição trouxe, como resultado, a formação de indivíduos não preparados, frágeis, facilmente domesticados, ao contrário do que a formação baseada na discussão de valores como amor, respeito, fraternidade, ódio, inveja e vingança na e pela educação para a formação do caráter valorativo do indivíduo, os quais o auxiliam a definir seus gostos, sentimentos, sensações, opiniões, julgamentos, críticas.

Adiciona-se a essas diferentes formações acima mencionadas e ainda existentes na Pós-Modernidade o fato de se ter uma nova forma de organização social e um novo cotidiano, com crescentes mudanças na forma de interação e no convívio

social graças ao dinamismo das comunicações. As relações são globais e instantâneas, pautadas em desejo, prazer, imediatismo e trazem como resposta solidão, incertezas e inadequação, pois o indivíduo a todo o momento se vê diante de infinitas informações e questionamentos: afirmar sua identidade ou fragmentar-se; seguir uma autoridade ou conviver com a incerteza; rebelar-se contra o sistema e/ou usufruir das possibilidades que este oferece. Essa realidade de constantes mudanças, informações diversas, buscas infinitas, prazeres rápidos, consumismo, relações fluidas, traz a necessidade de resoluções e mudanças constantes e extenuantes diante da infinidade de maneiras de se considerar uma única situação. Estamos sob o olhar das redes sociais e a um clique, temos a exibição de diferentes opiniões, crenças, valores, atitudes provenientes de todas as partes do globo, toda essa carga de informação acaba nem sempre trazendo uma resposta, mas muitas vezes a dependência, inconformismo e um dramático aumento do conflito pessoal, pois nos vemos diante do bombardeio de formas diferentes de ser, sentir e compreender. E qual o argumento correto, diante de tantas e tão boas informações, tantas promessas de sucesso, amor e felicidade, por qual caminho segue o sujeito pós-moderno? A qual grupo pertencerá, pois a cada nova interação terá novas introjeções, novos deveres, novos amigos, novas promessas, novas contradições, novas buscas e dúvidas, transformando-se em um sujeito da dúvida, como aponta Giddens (1991).

Como atenuante para o sofrimento da dúvida, Goergen, Kyale e Tchernia (apud PAULA, 2001) consideram que os valores funcionariam como elementos organizadores reduzindo as dores diante dos conflitos trazidos pelas redes sociais, pois trazem modos de conduta ou finalidades de existência humana.

Köhler (apud PAULA, 2001) reforça esse papel e introduz uma tipologia de diferenciação entre os valores, classificando-os como terminais ou instrumentais. Valores terminais seriam aqueles que dizem respeito ao estado desejado de existência: igualdade, felicidade e de harmonia interna. Valores instrumentais seria a forma idealizada de comportar-se nas diferentes situações e as exemplifica como honestidade, responsabilidade, coragem, obediência, polidez, voluntariado.

Diante dessas definições, Köhler (apud PAULA, 2001) coloca a existência de três dimensões recorrentes e constitutivas dos valores que podem ser afetadas pelas condições da cultura atual: amplitude, o sentido de exigência e o elemento de escolha e orientação dos valores. Elas são assim entendidas:

- a) **Amplitude** - os valores podem ser compartilhados pelos componentes de determinados grupos ou então pelo conjunto de toda a sociedade. Este compartilhamento é tamanho que os valores não se prestam a adaptações, são abstratos e base para atitudes, crenças, comportamentos e opiniões.
- b) **O sentido de exigência** - tem origem na natureza do sentimento atrelado ao objeto. Estaria ligado não somente à obediência estrita de regras e normas, mas ao sentimento de que deve se comportar de determinada maneira porque entende que esta é a correta, mesmo que o comportamento contrário lhe acarretasse vantagem de qualquer natureza. Essa orientação de escolha confere ao objeto uma valência, que pode ser positiva (quando o objeto é buscado pelo indivíduo) ou negativa (quando repellido).
- c) **O elemento de escolha e orientação dos valores** - aspecto de escolha é um importante ponto a ser considerado nos valores, já que um valor não existe como tal se não possuir outros que se apresentem como contrapartidas ou alternativas.

Com a adoção dos valores, as escolhas tornam-se mais fáceis, a dúvida, o conformismo é repellido e o indivíduo consegue julgar uma obra, uma situação. Por conseguinte, um mesmo ato ou produto humano pode ser avaliado com base em diversos ângulos, podendo encarnar ou realizar diferentes valores.

Trazendo a educação para o foco, ressalta-se seu compromisso com valores éticos, no sentido de que educar está para além de transmitir conhecimentos e informações, é um momento de integrar o aluno a uma cultura que possui língua, tradições, crenças que as representa e fazê-lo pensar e repensar essas práticas, levando em consideração o contexto sociopolítico da época (FAGUNDES, 2001). Porém, o que se nota ao longo da história é uma educação construída sob os interesses de classes dominantes e, conseqüentemente, para alienação dos que deveriam obedecer (ARANHA; MARTINS, 1998).

A escola, em especial a escola tecnológica, tem como premissa a formação profissional e traz em toda sua história um viés capitalista, mas, deveria ser também, um espaço de construção e reflexão de experiências para a vida social, que possibilitassem o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral, visando seu

preparo, a construção de sua cidadania. Com espaços para discussões sobre diversos assuntos, como: direitos, deveres, ética, autonomia, convivência, diálogo, dignidade, igualdade, justiça, participação social, respeito, solidariedade, tolerância, entre outros. No entanto, diante da necessidade de alta produção e conhecimentos, assiste-se ao aumento do número de parcerias entre o poder público e empresas privadas no ambiente acadêmico. Parcerias que trazem novas possibilidades de produção de conhecimento e, em contrapartida, conferem às políticas educacionais uma lógica de resultados, uma “pedagogia das competências e da qualidade total” (SAVIANI, 2007), que vem solidificar as construções sociais existentes.

Diante dessas alianças, vê-se o Estado fragmentar o atendimento a políticas públicas de caráter universal e enfatizar políticas educacionais balizadas pelo produtivismo e por uma filosofia mercantil, as quais treinam ao invés de formar, como aponta Frigotto (2001). Faz-se necessário entender essas construções e pensar em práticas que viabilizem a disseminação de conhecimentos não impregnados pela visão e valores de grupos e políticas sociais (CHAUÍ, 2001), nas quais haja construção de novos conhecimentos e práticas que formem, de maneira integral, seus estudantes para esse novo mercado. Frigotto (2001) reitera que antes de condenar ou se amargurar com políticas educacionais pautadas no produtivismo, deve-se compreendê-las para, a partir daí, buscar ações para a melhoria dessa realidade, o que coincide com a proposta do presente estudo, ou seja, entender esses processos.

Neste sentido, avalia-se que, para entender a Fatec Shunji Nishimura, é preciso recorrer a outro conceito, tão pertinente quanto valores, a cultura organizacional.

A cultura de uma organização é onde se encontram os valores, nos quais se baseiam comportamentos e atitudes de seus membros, visivelmente simbolizados em suas práticas, comportamentos, formas de comunicação, relações de poder, relações com o ambiente, entre outros (FLEURY, 1996).

Na literatura encontra-se um grande referencial teórico sobre cultura organizacional, com diferentes autores e posicionamentos sobre o tema. Os primeiros estudos nessa área surgem como forma de responder sobre as diferenças entre grupos humanos (FLEURY, 1996).

Fleury (1996) assinala que o antropólogo se aproxima da realidade social investigada, mergulhando na vida organizacional, agindo como observador, vivenciando as diversas faces da organização pesquisada. Nessa vivência consegue entender que os padrões culturais são regras de um jogo, variáveis de uma cultura

cujo significado emerge das relações simbólicas e dos significados de suas relações sociais.

Os sociólogos, por sua vez, para entenderem essas diferenças avaliam ser necessário explorar o processo de elaboração do universo simbólico, recuperando a trajetória, os acontecimentos, a socialização, a legitimação e os fenômenos de formação desse universo simbólico (FLEURY, 1996).

Nos estudos epistemológicos existem duas abordagens para entender a cultura organizacional: a organização tem uma cultura e a organização é uma cultura. Na primeira premissa ela é estudada como uma variável organizacional, uma realidade passível de ser estudada e observada de fora, onde se assume a cultura como um elemento. Essa abordagem é bastante objetiva e amplamente utilizada de forma descritiva e pragmática em estudos quantitativos (MORGAN, 1996). A segunda premissa, segundo Smircich (ARRUDA, 2006) promove uma visão da organização como forma de manifestação expressiva da consciência humana. As organizações são entendidas e analisadas em seus aspectos expressivos, ideacionais e simbólicos já que são formadas por diferentes atores que compartilham experiências, crenças, valores, linguagem, normas que as levam a novos constructos, ao seu próprio *ethos*.

Muitos são os autores que trabalham com o tema cultura organizacional, entre eles Srour, Daft, Mintzberg, Schein; e neste estudo foi utilizado o modelo proposto por Schein.

Schein (2001) destaca que as organizações fazem parte de um ambiente e interagem com ele, influenciando-o e sendo por ele influenciado. Sua cultura seria formada por pressupostos, desenvolvidos por um grupo de pessoas distintas, para lidarem com os diferentes problemas de adaptação e integração, os quais funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir. Para o autor, o fundador da organização exerce um papel de suma importância nesse processo, pois ao desenvolver formas de equacionar problemas da organização acaba por imprimir sua visão de mundo aos demais, assim como o papel que ela deve desempenhar no mundo.

Schein (2001) coloca não ser possível entender cultura, se não entender o seu aspecto dinâmico, de construção contínua, em que mudanças se fazem presentes como forma de sobrevivência e adaptação. Para ele, a cultura de uma organização pode ser apreendida em três níveis:

- Nível dos artefatos visíveis, composto pelo ambiente constituído da organização, representado por sua arquitetura, tecnologia, comportamentos visíveis, manuais e procedimentos, documentos públicos, etc. O autor afirma que: “No nível dos artefatos, a cultura é muito clara e tem um impacto emocional imediato” (SCHEIN, 2001, p. 32). Trata-se daquilo que você vê, sente e ouve quando está em uma organização.
- Nível dos valores casados são os fundamentos que regem o comportamento das pessoas, premissas para definição do que está certo ou errado, enfim o código de ética e moral do grupo.
- Nível dos pressupostos básicos, das certezas tácitas compartilhadas, onde estão os paradigmas inconscientes e invisíveis que determinam como os membros do grupo percebem, pensam e sentem o mundo externo, a natureza da realidade, do tempo e do espaço, a natureza da atividade e das relações humanas. Neste nível, deve-se olhar a história da organização, entender quais foram os valores, crenças e certezas dos fundadores.

Para Schein (2001) o processo de evolução da cultura nas organizações traz aprendizagens nos aspectos cognitivos e emocionais e pode criar incertezas, ansiedades e gerar mudanças nos artefatos e valores, sem que haja alterações nos pressupostos básicos, nível que tem a função de defender o grupo das incertezas.

Os pressupostos são considerados por ele como a parte mais profunda da cultura organizacional, aquela que não sofre mudanças ou que se transforma muito lentamente. Pelo entendimento desses pressupostos é que, segundo Schein, se compreende a cultura da organização.

E, finalmente, coloca que para decifrar a cultura de uma organização é preciso pesquisar, de forma participante, seus pressupostos básicos, investigar suas relações hierárquicas (se são de dominação, submissão ou harmonia), suas regras de comportamento e as relações humanas (se a vida organizacional se apresenta de forma cooperativa, competitiva ou individualista).

5 COTIDIANO ACADÊMICO, VALORES ORGANIZACIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados levantados e as análises dos resultados do estudo, tendo-se em vista os objetivos traçados, que foram os de apreender as Representações Sociais contidas nas construções advindas da parceria público-privada, no ambiente acadêmico da Fatec Shunji Nishimura, bem como mostrar se e como essas representações reverberaram entre os grupos de alunos e professores enquanto memórias a serem preservadas, reconstruídas.

Cabe lembrar que a definição dos sujeitos, bem como da instituição, decorreu do fato dessa pesquisadora ser também professora na instituição e se inquietar diante da marcante presença de uma cultura organizacional no cotidiano da faculdade, própria de empresas privadas. E, por isso, surgiu a indagação: Seria essa também a percepção de outros atores da instituição, especificamente de professores e estudantes? O trabalho, para esse fim, foi realizado em dois momentos, com grupos de alunos e professores. Num primeiro momento utilizou-se o questionário como forma de entender a compreensão dos sujeitos sobre a instituição e com base nos dados trazidos nesse instrumento, propôs-se o convite para entrevista, segunda fase do trabalho. Ainda que as fases do trabalho tenham ocorrido de forma tranquila, a adesão dos docentes, na segunda fase, foi pequena, tendo sido necessário reafirmar o convite a alguns deles. Destaca-se, também que como pesquisadora inserida nesse contexto, a observação participante constitui-se como estratégia importante, possibilitando apreender a organização do sistema social constituído e a relação entre os atores envolvidos, para contextualizar a cultura e dinâmica local, assim como em relação às condutas efetivas (JODELET, 1989).

Com o propósito de entender essa cultura, recuperou-se a trajetória de Shunji Nishimura, culminando na constituição desta Fatec e no consequente Projeto Pedagógico construído para sua implantação. Nesse percurso, foram localizados dados significativos para entender o cotidiano local, que fazem apreender a amplitude da presença desse imigrante e de sua cultura em cada espaço existente e, em cada um dos níveis de seu dinamismo (nível dos artefatos visíveis, níveis dos valores casados e nível dos pressupostos básicos), como aponta Schein (2001).

Fisicamente, ao adentrar no ambiente da Fundação Shunji Nishimura e dirigir-se à faculdade, pode-se notar, desde os primeiros passos, a presença da parceria público-privada desenhando-se, pois a faculdade é uma das peças na construção de seu universo, da sua engrenagem, na qual também se vislumbram projetos sociais, educacionais e de formação profissional, todos coloridos com as mesmas matizes e valores, num ambiente ordenado, limpo e disciplinado, um oásis da cultura japonesa. A administração dessa engrenagem, da fundação, baseada nos valores trazidos por seu idealizador, adotados também na constituição de suas empresas, é realizada por profissionais que coabitam salas e corredores da faculdade e o ambiente da empresa, tornando ainda maior a “simbiose” existente entre público e privado. É possível ao caminhar pelos corredores da faculdade, em direção às salas de aula, entrar e conversar com diretores e funcionários da Fundação Shunji Nishimura e, concomitantemente, com professores da Fatec, tudo sob a mesma égide e regras. O entendimento dessa constituição e a análise de muitas representações dessa realidade foram viabilizados por meio da observação participante, ocorrida no cotidiano acadêmico da docente em seu percurso como pesquisadora.

O cenário indica que não existe uma Fatec apenas, mas uma Fundação Shunji Nishimura que abriga uma faculdade pública, estruturada sob sua luz e dinamismo, como foi possível entender no momento da análise de seu Projeto (Político) Pedagógico e como se poderá verificar nas representações trazidas.

As representações foram analisadas com base na Teoria das Representações Sociais, campo de estudo que permite compreender os comportamentos e dar sentido a situações e demandas cotidianas, construídas coletivamente por meio do convívio e da comunicação. A partir de sua construção assumem vida própria e se movimentam (MOSCOVICI, 2013). Para que esse processo se complete, um duplo mecanismo (social e psicológico) precisa ser realizado, processo composto pelas fases de objetivação e ancoragem e cuja finalidade é dar destaque a uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de sentido, inscrevê-la no universo do grupo (ALVES-MAZZOTI, 1994).

A objetivação seria o momento em o que é abstrato se transforma em real, transformando aquilo que não existia no grupo, em algo objetivo. A ancoragem é o processo pelo qual o conceito é trazido para a realidade do grupo, dando nome e sentido, sendo possível, a partir de então, imaginá-lo e representá-lo. Ocorre, desse modo, a ambientação, a familiarização do que é novo, transformando-o em um

conhecimento capaz de influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade do grupo.

A representação social é formada por um processo de absorção, classificação e de significação que envolve o juízo de valores de um grupo, pois o que era estranho passa a fazer parte, a existir. Esse processo de adição, classificação e categorização a nova realidade faz com que o antigo e o novo sejam confrontados e ressignificados na nova realidade, no novo grupo (JOVCHELOVITCH, 2003).

5.1 Representações sociais de professores sobre os valores organizacionais presentes na Fatec Shunji Nishimura

Com o propósito de dar uma visão geral do quadro de docentes da Fatec Shunji Nishimura, propõe-se uma breve apresentação do perfil, primeiramente daqueles que compõem o quadro e, em seguida, dos que participaram da pesquisa.

Dos 25 professores existentes na época da execução do trabalho, 80% deles era composto por homens, dos quais 88% se declararam de raça branca e 12% da raça amarela. Cabe destacar a ausência de negros e pardos.

O regime jurídico de trabalho no Centro Paula Souza é estabelecido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e legislação complementar. Há reserva de 5% (cinco por cento) do total das vagas a serem preenchidas por candidatos com deficiência, conforme legislação vigente.⁶ Ainda assim, não existe na faculdade nenhum docente que apresente necessidade especial.

Quanto à área de formação desses profissionais, encontrou-se grande concentração nas Engenharias. A maioria é formada em Agronomia (52%); outros 28% nas demais Engenharias; 12% graduaram-se em Ciências Exatas e da Terra e 8% em Ciências Humanas. No que diz respeito aos estudos realizados em pós-graduações, existem 48% com título de Doutor, 32% de Mestre e 20% possuem Graduação e Especialização na área das Ciências Agrárias. Considerando tratar-se de um curso na área da agricultura de precisão, era de se esperar a grande concentração de professores formados nas engenharias.

Com relação ao tempo de serviço na Fatec, identificou-se que 4% dos professores estão na instituição há 9 anos, ou seja, vieram transferidos de outra

⁶ Lei Complementar nº 683, de 18/09/1992, DOE de 19/09/1992, alterada pela Lei Complementar nº 932, de 08/11/2002, DOE de 09/11/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 59.591, de 14/10/2013, DOE de 15/10/2013.

unidade e auxiliaram na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso; 80% têm entre 6 e 8 anos de exercício e 16% possuem 5 anos ou menos de contrato com essa instituição. A grande maioria dá aulas na Fatec há mais de 6 anos. Quanto à idade, 36% encontram-se na faixa entre 34 e 41 anos; 20% entre 42 e 49 anos; 36% na faixa etária entre 50 e 57 anos e 8% com idade superior. Ou seja, mais da metade tem idade inferior a 50 anos.

O grupo de professores que participou da primeira fase da pesquisa era composto 100% por brancos, sendo oito deles do sexo masculino (67%), quatro do sexo feminino (33%), entre os quais, 92% eram casados. Verificou-se que 91,6% deles trabalha na Fatec há mais de 6 anos, dos quais 58% têm idade acima de 50 anos e 33% na faixa etária entre 40 e 50 anos. Com relação à formação, 41% deles têm formação em Ciências Agrárias e 33% em diferentes Engenharias (Elétrica, Mecânica e Florestal) e pequena quantidade de profissionais com formação na área das Ciências Humanas (26%). A graduação de 67% deles ocorreu em instituições públicas, 91% dos docentes têm mestrado e 62% têm, também, Doutorado.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram realizados, em sua grande maioria, em instituições públicas nacionais (77,8%), sendo os Mestrados finalizados entre os anos de 1990 e 2006 e Doutorados entre os anos de 1995 até 2013. Com relação à experiência como docente no ensino superior, 75% trabalharam em outras instituições antes do ingresso na Fatec Shunji Nishimura.

Em reunião pedagógica, convocada pela Coordenação da Faculdade, a pesquisadora comunicou a todos os professores sobre os objetivos de seu trabalho, o papel, a importância e a voluntariedade da participação. Aos que decidiram participar, num total de dois professores, foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posteriormente entregue a afirmação a ser respondida.

No primeiro encontro ocorrido com os professores, a apresentação da pesquisa, seguida dos procedimentos éticos, possibilitou o início do levantamento dos dados. Por escrito e de forma individual, foram solicitados a comentar sobre sua prática pedagógica na Faculdade, a partir da seguinte afirmação: “Em geral, o exercício da docência, independentemente da disciplina ou do conteúdo ministrado, é orientado por valores e normas. Comente aqueles que são privilegiados em sua prática educativa nesta Faculdade”. A liberdade de resposta proporcionada trouxe a expressão da subjetividade, denotando a presença das construções coletivas e as

singularidades. Um conjunto de depoimentos com indícios da amplitude das relações, interações e identificação com o meio, trazendo elementos sobre a composição dos valores do grupo de professores.

Destaca-se, inicialmente, que foram encontrados cinco professores (sujeitos 1, 2, 3, 5 e 10) que citaram especificamente os valores disseminados pela Fundação Shunji Nishimura e Fatec, como estando presentes em suas práticas cotidianas.

A Tabela 1, a seguir, foi construída com base nos valores disseminados na faculdade, para os quais foram registradas a frequência e o momento em que eles aparecem nas respostas dadas pelos professores.

Tabela 1 - Valores presentes nas práticas pedagógicas dos professores

Evocações	1º. Quadrante	2º. Quadrante	3º. Quadrante	4º. Quadrante
Cliente Feliz	1			
Ninguém Cresce Sozinho				1
Desenvolver Nossa Gente	2	6	1	
Trabalhar Duro como Forma de Prosperar	2	1	1	1
Honrar Compromissos	3	1	2	
Evitar Dívidas		1		
Três “Virtudedades” (Humildade, Honestidade e Simplicidade)			1	
Espírito Inovador		1		1
Responsabilidade Socioambiental	2		1	
Felicidade em Compartilhar	1	1	2	1

Fonte: Elaborado pela Autora.

Tomando como referência a Teoria do Núcleo Central, de Abric (2000), a análise dos dados demonstra que no primeiro quadrante estão os elementos de maior frequência, evocados em primeiro momento e correspondem ao Núcleo Central. As palavras presentes no segundo e no terceiro quadrantes correspondem aos elementos menos acentuados na estrutura da representação, aqueles que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições; no terceiro quadrante encontram-se os elementos que foram citados com frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. No quarto quadrante estão os elementos que correspondem à periferia distante, os elementos menos citados e menos evocados em primeira mão pelos sujeitos.

A construção do Quadro das Quatro Casas, com base nesses dados, permite identificar o Núcleo Central das Representações Sociais contidas nas evocações trazidas, pelos professores, conforme expressa o Quadro 3.

Quadro 3 - Quadro das Quatro Casas - Utilização de valores pelos professores em suas práticas pedagógicas

Frequência	Importância Alta	Importância Baixa
Alta	Elementos do Núcleo Central Honrar compromissos Trabalhar duro Desenvolver nossa gente Responsabilidade socioambiental	Elementos da 1ª Periferia Desenvolver nossa gente
Baixa	Elementos de Contraste Felicidade em compartilhar Honrar compromissos	Elementos da 2ª Periferia Espírito inovador Felicidade em compartilhar Ninguém cresce sozinho

Fonte: Elaborado pela Autora com base em Abric (2000).

O Núcleo Central (ABRIC, 2000), representado pelas respostas dispostas no 1º. Quadrante está ligado à memória coletiva do grupo, definindo sua homogeneidade, organização, estabilidade e coerência. Quando são confrontados os dados do Quadro 2, com os valores apresentados pela Fundatec, pode-se inferir a sua presença nas práticas dos professores, num processo de formação contínua de futuros profissionais com adesão a eles.

No Núcleo Periférico, demais quadrantes, encontram-se as representações que integram as experiências e histórias individuais, as quais são flexíveis, transformam-se diante dos contextos para permitir a adaptação e também proteger o sistema central. Estas representações podem ser visualizadas como resultados desses valores.

Conforme pode ser observado no Quadro 3, tem-se como elementos centrais da Representação Social, “honrar compromissos”, “trabalhar duro”, “desenvolver nossa gente” e “responsabilidade sócio ambiental”, todas com altas frequências e grande número de evocações. Como elementos da primeira periferia, com alta frequência, está “desenvolver nossa gente”. Na segunda periferia (terceiro quadrante), formada pelas palavras e expressões com número de menções inferiores às demais estão “espírito inovador”, “felicidade em compartilhar” e “ninguém cresce sozinho”; e na zona de contraste, indicando a possível existência de uma segunda Representação

Social, específica de um subgrupo dos entrevistados, “honrar compromissos” e “felicidade em compartilhar”. A existência de um subgrupo e uma segunda Representação Social justifica a repetição do valor “honrar compromissos”, embora esse seja um dado relevante, não será analisado nesse estudo.

Diante desses resultados, constatando a presença dos valores organizacionais nas práticas pedagógicas dos professores e com o objetivo de identificar as Representações Sociais, passou-se à definição dos professores que seriam convidados para a segunda fase da pesquisa, a entrevista semiestruturada, de acordo com os critérios pré-definidos, ou seja, aqueles cujas respostas estavam dentro do escopo comum e aqueles que apresentaram respostas divergentes. Foram convidados os professores 1, 4, 5, 6, 7, 9 e 10, dos quais seis aceitaram o convite e participaram das entrevistas semiestruturadas.

Os dados levantados nessa fase possibilitaram complementar informações sobre o grupo de professores que participou da pesquisa nos dois momentos. Todos atuam há mais de 6 anos na instituição, destacando que alguns vivenciaram toda a história de evolução da faculdade, desde a sua primeira turma, há até quem tenha relação pessoal estreita, permeada por vínculos e emoções, com a história da fundação do colégio e sua transformação em faculdade.

Reconhecem, em geral, que a localização geográfica da Fatec Shunji Nishimura foi determinante para a decisão de participarem de concursos e se fixarem como professores. Por outro, alguns também apontam para a possibilidade de crescimento profissional com o trabalho na docência de ensino superior, em faculdade pública e a estabilidade que isso possibilita. Outro motivo refere-se à proposta do curso, com conteúdo inovador no país e dentro das perspectivas de formação e pesquisa de alguns docentes em suas dissertações e teses.

Nos primeiros momentos de análise, mais especificamente na pré-análise das entrevistas, identificou-se processos de ancoragem dos valores Fundatec, entre os professores. Anunciavam o momento em que os conceitos foram trazidos para o contexto do grupo, que os inclui na categoria de comum a esse espaço, dando sentido e, sendo possível, a partir de então, representá-los e transformando-os em conhecimentos capazes de influenciarem outras pessoas, revelando-se como verdades para o grupo.

Para melhor entender e constatar como se deram as construções das Representações Sociais nesse grupo, procurou-se observar e buscar evidências de alguns movimentos que as comprovem. Neste sentido, foram apontados como os valores de Shunji Nishimura ambientaram-se na Fatec Pompéia e, para dar vida a esses processos, recorreu-se, nesse momento, aos depoimentos dos docentes. Estes depoimentos permitiram resgatar os movimentos que os valores utilizaram para se tornarem familiares e pessoais, tanto nas esferas psicológicas quanto sociais, em suas faces figurativas e simbólicas para essa população.

É válido lembrar que a face figurativa (imagente) na Teoria das Representações Sociais é aquela que corresponde ao objeto e a face simbólica, ao sentido dado ao objeto, em processos chamados de objetivação e ancoragem que fazem o novo ter sentido e o inscrevem no universo do grupo (ALVES-MAZZOTI, 1994).

A objetivação, segundo Jovchelovitch (2003), é a transformação do abstrato em real, fase em que os valores organizacionais trazidos de Shunji Nishimura pela Fundação Shunji Nishimura, são transmutados como parte da realidade do grupo de professores, passam a ser reais, constituidores dessas pessoas e da realidade da qual fazem parte. Ao se referirem à presença dos valores Fundatec em suas ações cotidianas, declararam:

*[...] estão sim. Poderiam estar mais, com certeza, mas antes de conhecê-los não havia pensado muito neste tipo de assunto*⁷.

*[...] fui moldado nessa realidade, educo minha filha assim.*⁸

Essas declarações denotam as diferentes fases da objetivação em seus diferentes momentos; pode-se perceber as pessoas apropriando-se dos valores e, valendo-se de suas vivências cotidianas, absorvê-los e propagar como realidades pessoais. São fases da objetivação que correspondem ao movimento de seleção, tal como: *“[...] antes de conhecê-los não havia pensado muito nesse tipo de assunto”*. Posteriormente, tem-se a formação e naturalização dos elementos, sendo possível a partir de então imaginá-lo e representá-lo: *“[...] educo minha filha assim”*. Movimentos que apontam para o quanto esses conceitos foram enraizados e se tornaram parte da

⁷ Entrevista concedida pelo professor 06 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

⁸ Entrevista concedida pelo professor 01 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (20 min.).

cultura desses professores. Essa mesma declaração pode também indicar a ancoragem desses valores, ou seja, o processo de ambientação, de familiarização, a decodificação do novo valor e sua transformação em um conhecimento.

Como coloca Moscovici, a ancoragem é a fase de transformação, o momento em que os valores são representados, passam a ter um sentido específico para essa população, com categoria e nomes distintos (JOVCHELOVITCH, 2003).

Destacam-se, entre as apreensões possíveis, três das Representações Sociais dos professores, sua constituição e solidificação no grupo. Ainda que não esgotem as possibilidades existentes, demonstram a presença dos valores organizacionais nessa instituição de ensino superior. Trata-se das representações sociais: “Educação tecnológica de qualidade como fruto da parceria público-privada”; “Educar: trabalhar duro como forma de prosperar” e “Meritocracia e valores como identidade”.

A representação da qualidade de ensino atrelada à parceria público-privada foi identificada por meio dos depoimentos referentes ao significado da Fundatec⁹ e seu papel. Todos os entrevistados demonstram amplos conhecimentos sobre a parceria existente entre a Fatec Shunji Nishimura e a Fundatec, sua importância para a qualidade dos trabalhos docentes e o fortalecimento dos grupos de estudo, graças à presença de aportes financeiros e de estrutura física e equipamentos disponibilizados. Os professores também declararam conhecer os trabalhos desenvolvidos na disseminação dos valores do e pelo Grupo Jacto, o que veem com naturalidade e consideram ser um diferencial para a formação dos egressos da instituição. São constatações que decorrem de depoimentos como:

[...] A Fundatec é a parceria que a Fatec Pompeia tem com a Fundação Shunji Nishimura, além do suporte de infraestrutura física (prédio, manutenção, limpeza) também auxilia na formação de qualidade e com objetivo principal de formar profissionais com valores, ou seja, pessoas que irão contribuir para um mundo melhor¹⁰.

Há consenso entre os docentes quanto à importância do trabalho realizado pela FSN e até mesmo um sentimento de gratidão pela parceria existente. Parece não haver alguma análise sobre o significado que esse processo inicia, no olhar dos alunos

⁹ Lembrando que Fundatec não existe oficialmente, trata-se da contração de Fatec com Fundação.

¹⁰ Entrevista concedida pelo professor 5 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

diante das relações sociais e econômicas existentes, da manutenção de sua posição de dócil trabalhador, dentro da estrutura social vigente.

[...] Proposta inovadora e interessante para o momento político em que vivemos. Empresa fazendo o material humano como quer e para o estado a questão de material e custos. Outra coisa interessante para a fundação é a Jacto, é um motivo de orgulho e validação do estado. O capital intelectual do Centro Paula Souza à disposição de uma empresa é formidável. Tem que ser bom para os dois e é.¹¹

Retomam-se aqui os apontamentos de Frigotto (1983, p. 41), pois, se por um lado a qualidade do ensino oferecido pode ser diferenciada graças às facilidades e vantagens oferecidas pela parceria existente, por outro,

[...] tem-se uma internalização de uma determinada cultura que explicita uma relação social dada, ou seja, “um conjunto de maneiras de ser, de agir e de pensar que uma sociedade hierarquizada tenta inculcar àqueles que ela relega às tarefas de execução ou no melhor dos casos, supervisão e controle”.

Entende-se ser possível e necessário realizar uma educação de qualidade e que fomente a autonomia intelectual e moral, mesmo por meio da transmissão de valores. Uma forma de educar que ao apresentar e discutir a realidade social e econômica permita o entendimento da estrutura social vigente.

Retomando a representação social de professores, apresenta-se a que se refere à importância da parceria público-privada para uma formação de qualidade. Destacam-se os depoimentos:

[...] A Fundatec é a adaptação dos valores da empresa Jacto e Fundação Shunji Nishimura para serem aplicados no ambiente Fatec. Acredito que o papel seja estimular o desenvolvimento pessoal, não apenas acadêmico, dos alunos, docentes e funcionários neste ambiente Fatec Pompéia. Acredito que muitos alunos que aqui chegam nunca tiveram a oportunidade ao menos de pensar no que seria ético e moral para eles, ou quais valores eles gostariam de desenvolver. As atividades desenvolvidas sobre esse assunto, acredito, tenham resultado positivo dentro da Faculdade e observamos isso até mesmo pela tranquilidade do nosso ambiente escolar.¹²

¹¹ Entrevista concedida pelo professor 1 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

¹² Entrevista concedida pelo professor 06 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

[...] creio que o papel é trazer para os alunos e funcionários da Fatec os valores adotados na FSNT adaptados ao meio acadêmico.¹³

Pode-se apreender que se trata de compreensões compatíveis com o modo de justificar a organização da sociedade em conformidade com os princípios neoliberais. De acordo com as colocações de Machado, Amorin e Barros (2013), as políticas neoliberais são constituídas em defesa da mínima participação estatal nos rumos da economia; da pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; das constantes práticas de políticas de privatização de empresas estatais; da livre circulação de capitais internacionais com ênfase na globalização; na abertura da economia para a entrada de capital; na adoção de medidas contra o protecionismo econômico; na busca pela desburocratização do Estado com adoção de leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; pela diminuição do tamanho do Estado; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; pelas leis que favoreçam a oferta e demanda e a ampla defesa dos princípios econômicos do capitalismo. Neste sentido, cabe destacar que é sob essa égide que são pautadas as práticas pedagógicas dos docentes, são esses os princípios que balizam o processo educativo.

Conforme alerta Chaui (1994), esses princípios reforçam a situação social e econômica existente, os quais são tomados com naturalidade nas práticas pedagógicas, especialmente por irem ao encontro de princípios que orientam esses professores em sua vida privada, alicerçados em valores neoliberais. Essa confluência de princípios resultou em terreno fértil para objetivação e ancoragem dessa representação social para esse grupo.

Retomando, os processos de objetivação e ancoragem e consequentemente a solidificação de uma Representação Social envolvem juízo de valores, pois o que era desconhecido passa a integrar o grupo, é adicionado, acrescido, nomeado, possibilitando sua existência, classificação e categorização e uma nova cadeia, uma nova realidade de significações, onde o antigo e o novo são confrontados (JOVCHELOVITCH, 2003).

Para Moscovici (1978) todos estão sujeitos aos efeitos de condicionamentos anteriores, impostos por representações, linguagem ou cultura, pois, o ser humano

¹³ Entrevista concedida pelo professor 03 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

pensa por intermédio de uma linguagem, organiza seus pensamentos de acordo com o sistema social em que vive, está condicionado a este sistema, tanto por suas representações, como por sua cultura. É importante reforçar que a objetivação e a ancoragem não ocorrem em momentos distintos; desenvolvem-se concomitantemente, inter-relacionam-se e dão sentido ao processo de representação social. Ancoragem seria a responsável por colocar a memória em movimento, num fluxo de entrada e saída de objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-as de acordo com o tipo e os rotulando com nomes. A representação social, em síntese, seria fruto do meio no qual se formou, ao mesmo tempo que também o influencia, porque passa a fazer parte do conhecido, permitindo uma nova configuração dessa realidade, como assinala Abric (2001).

Outra Representação Social identificada junto aos professores foi “trabalhar duro como forma de prosperar”. Inicialmente, desvenda-se o significado da palavra prosperar (do latim *prosperare*): progredir; melhorar de condição; ocasionar o crescimento ou a melhoria em; desenvolver-se; obter um resultado melhor; enriquecer; melhorar financeiramente (FERREIRA, 1999).

Em vários momentos da análise, deparou-se com apontamentos de professores sobre a importância do enfrentamento, do trabalho duro no caminho profissional escolhido como forma de conseguir prosperidade e crescimento, sinalizando para certa apologia à meritocracia. As evocações apresentadas ocorreram mediante a questão sobre como os valores estão presentes em suas práticas pedagógicas e os orientam em diferentes locais e atividades.

[...] “trabalhar duro como forma de prosperar”, mostrando sempre que o aluno que quer se destacar na profissão escolhida tem de demonstrar muito empenho e vontade¹⁴.

[...] Estão presentes de forma ativa e sempre busco segui-los. Ética (todos os espaços), colaboração (mais no grupo de estudos), respeito (todos os espaços) e humildade para entender as dificuldades (mais aplicado nas aulas práticas)¹⁵.

[...] procuro mostrar que a construção da capacidade de enfrentar obstáculos (aprendendo Matemática) é um valor que certamente fará com que se tenha

¹⁴ Entrevista concedida pelo professor 02 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

¹⁵ Entrevista concedida pelo professor 03 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

*capacidade de enfrentar, no futuro, obstáculos que certamente surgirão tanto na vida pessoal quanto profissional*¹⁶.

*[...] Busco estimular os alunos a compreenderem e respeitarem a si mesmos e aos colegas e docentes, a desenvolverem seu conhecimento técnico e investirem nisso para buscarem uma realização profissional, serem valorizados como pessoas honestas e respeitáveis e a se ajudarem.*¹⁷

O processo de objetivação, nesses casos, ocorreu a partir do valor “trabalhar duro como forma de prosperar”, advém do ambiente organizacional. Consta-se a apropriação e a naturalização desse valor no depoimento: “[...] o aluno que quer se destacar na profissão escolhida tem de demonstrar muito empenho e vontade”. Sua ancoragem em práticas pedagógicas desdobra-se em sua inclusão – como realidade e necessidade: “[...] fará com que tenha capacidade de enfrentar no futuro, obstáculos que certamente surgirão”.

Esse valor que aqui se faz representar reafirma o desempenho como único critério de ordenação social, meritocracia como condição de crescimento. Meritocracia é uma concepção própria do neoliberalismo que afirma que todos podem pleitear, batalhar por lugares de destaque na sociedade, e conseqüentemente prosperar. Para tanto, o sujeito (que é livre) deve acreditar que suas ações e atitudes são as únicas responsáveis por seu sucesso. É claro que não importa se tais iniciativas impliquem em conseqüências, tais como a exacerbação do individualismo e da competitividade, pois os melhores se sagram vencedores, cabendo aos demais, a humildade e o respeito diante dos obstáculos e resultados, numa atitude passiva de profissional maduro e responsável.

As cenas e os discursos empregados para apresentar essa Representação Social em muito se assemelham a uma palestra motivacional ou a um treinamento organizacional, a ponto de fazer parecer, em muitos momentos, ser o que se espera dos docentes da Fatec Shunji Nishimura. Cabe destacar que vários docentes são ou foram funcionários do Grupo Jacto, empresa multinacional, parceira, que apresenta e representa a maioria dos valores já referidos. E, ainda, Fundação e Fatec coabitam o mesmo espaço físico, transformando tudo em uma grande simbiose, com possibilidades de haver confusões nos limites dos papéis de funcionário e formador.

¹⁶ Entrevista concedida pelo professor 04 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

¹⁷ Entrevista concedida pelo professor 06 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

A terceira Representação Social identificada “Meritocracia e valores como identidade” retrata como os valores organizacionais são objetivados e ancorados como identidades pessoais.

Ao buscarem esclarecer o entendimento que possuíam sobre valores, normas e ética, os professores argumentam:

[...] Valores são as diretrizes de comportamento e que determinam a postura no trabalho. Quando bem definidos e adotados criam uma identidade.¹⁸

[...] Valores é a aplicação de conceitos morais e éticos que não estão tão claros na sociedade, aliás, aparentemente cada vez mais ausentes. Isso pode proporcionar uma melhoria geral nesta vivência em comunidade, pois exercitamos o respeito aos limites que cada um tem.¹⁹

[...] São princípios básicos adotados pelas pessoas que norteiam os rumos de suas decisões.²⁰

[...] Normas: devem ser seguidas e não dependem de qualquer sentimento. Valores: o que descreve a identidade de uma empresa ou pessoa. Ética: vontade voluntária de seguir as normas e valores pensando no bem comum.²¹

Quando os valores da Fundatec são apresentados, os são como constituintes de uma família que, por acreditar na veracidade desses valores, ao representá-los os inscreveu como verdadeiros e, a partir de então, promove sua divulgação para que novas objetivações e ancoragens aconteçam.

Esses depoimentos, traduzidos em representações sociais, possibilitam perceber que o Sr. Shunji Nishimura conseguiu seu feito, conseguiu erguer seu império para muito além de prédios e empresas. Seus valores saíram de suas falas e paredes e se instalaram em um Projeto (Político) Pedagógico responsável pela formação semestral de novos tecnólogos que invadem novas terras, transportando valores, transportando em suas identidades aquilo que um grupo empresarial apresenta em suas metas e treinamentos. “Professores-funcionários” que preparam,

¹⁸ Entrevista concedida pelo professor 03 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

¹⁹ Entrevista concedida pelo professor 06 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

²⁰ Entrevista concedida pelo professor 02 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

²¹ Entrevista concedida pelo professor 03 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

treinam novos trabalhadores para perpetuarem a “realidade social” atualmente existente.

Os valores de Shunji Nishimura e a filosofia empresarial do Grupo Jacto fazem parte da cultura organizacional da Fatec, como foi possível constatar, estão presentes na vida dos professores, introjetados em suas memórias e, por esta razão, são repassados aos alunos de forma naturalizada, sem que existam problematizações quanto a sua representatividade e seus resultados. Trata-se de cultura organizacional, aqui, como uma forma de organizar o espaço e as relações existentes, modo que traz implícita uma forma de manutenção de uma estrutura de trabalho existente socialmente.

Estrutura que corresponde aos interesses de uma organização, uma forma particular de uma empresa privada, cujo cotidiano reproduz valores e simbologias que, em geral, turvam as desigualdades que marcam a relação capital e trabalho. A vinculação entre valores, cultura organizacional e controle do capital sobre o trabalho se faz perceptível aos olhos daqueles que buscam compreender, à luz da ciência, como neste estudo. Todavia, parece invisível para os demais professores, certamente pela incorporação subjetiva desses valores, até mesmo pelos demais atores da instituição.

Considerando os pressupostos apresentados por Schein (2009), em virtude do dinamismo da cultura organizacional, constantemente ela é estruturada nas interações e moldada pelas lideranças em um conjunto de estruturas, rotinas, regras e normas que orientam e restringem os comportamentos. Liderança, no caso da Fatec, simbolizada pela FSN, a qual assume e gerencia a cultura da instituição, cujos valores experimentados como válidos são incorporados, criando um conjunto de valores, regras e normas que definirão a conduta de diferentes indivíduos e renovando a legitimidade dessa liderança, numa visão positivista e funcionalista que é repassada às próximas gerações (SCHEIN, 2009).

A cultura organizacional vista em funcionamento envolve a produção de riqueza materializada na realização de estudos, a criação de novos conhecimentos e a produção da riqueza intangível, presente nos valores que normatizam e orientam ações (FREITAS, 2007). A cultura organizacional na Fatec está influenciada pela relação entre duas classes, uma proprietária dos meios de produção e a outra da força de trabalho, num jogo de domínio e controle de uma sobre a outra. Esse domínio é solidificado no plano ideológico, enquanto fenômeno histórico-social, possibilitando

que os valores organizacionais de Shunji Nishimura e do Grupo Jacto se perpetuem na cultura individual e coletiva (FREITAS, 2007).

Os valores disseminados na Fatec Shunji Nishimura atuam na construção e reprodução desse jogo para o qual contribui também a presença das demais empresas parceiras da faculdade, em diferentes e constantes momentos, seja pessoalmente em visitas, treinamentos e reuniões, seja com o empréstimo de equipamentos específicos para a utilização dos alunos. Os investimentos dessas empresas ajustam os futuros trabalhadores ao movimento do processo produtivo capitalista, minimizando conflitos e incluindo políticas de perfeição no que se refere à produção e qualidade e provocando confusão entre objetivos pessoais e empresariais (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, o jogo se reproduz nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas docentes, repletas de valores organizacionais neoliberais trazem, aos alunos, a confusão necessária para que busquem a felicidade não no universo da cultura (no estudo) e das relações sociais, mas na cultura da fábrica, que passa a ser vista como local de realização e não como órgão de controle pelo trabalho, onde o trabalhador age sob um consenso contratual contínuo (DEJOURS, 2009).

A educação, no sistema capitalista, e como se pôde comprovar nas respostas, é utilizada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão, de produção da riqueza, numa busca de um suposto desenvolvimento econômico que favorece a todos, mas que busca decidir sobre os destinos da sociedade, sua forma de organização, seus pensamentos e ações para além de sua função histórica que seria repassar os saberes acumulados pelos homens (OLIVEIRA, 2004).

Nesse movimento, observa-se a educação tornar-se, mais intensamente, uma ferramenta empresarial, pois integra saberes práticos e teóricos necessários à formação de um trabalhador ideal, aquele que busca aperfeiçoamento das práticas de produção, alicerçado em um discurso de responsabilidade, cooperação, espírito de equipe, iniciativa, preservação do meio ambiente, entre outras características peculiares à nova necessidade do mundo do trabalho (ARANHA, 2002).

Além dessas práticas, a educação continua sendo responsável pela divisão da sociedade em classes sociais, dividindo a distribuição do saber de acordo com o papel social a ser desempenhado por cada um e tendo a escola como espaço privilegiado,

templo sagrado de repasse do saber e perpetuação para as distintas classes (MÉSZÁROS, 2005).

Nota-se, pelas instituições, um gerenciamento técnico-científico com base no Toyotismo, ação essa realizada de forma camuflada, mas ainda existente, pois o capital, à medida que produz o avanço tecnológico, o faz com objetivo de perpetuar a estratificação das classes sociais, ampliar a acumulação de capital e reduzir postos de trabalho (MÉSZÁROS, 2005). Faz isso na medida em que divulga a ideia de que educação é um capital capaz de mudanças, de crescimento econômico, de sustentabilidade e de redução das desigualdades sociais.

Sob essa égide o que interessa é uma educação que mantenha os trabalhadores presos ao sistema, mesmo que pregue a formação de postura crítica e criativa frente ao mundo. O ensino tem um caráter instrumental, baseando o aprendizado no fato de aprender habilidades, atitudes e valores que atendam aos interesses sociais vigentes. A educação passa a ser um importante mecanismo ideológico que deve desenvolver competências para que o indivíduo lute, sobreviva e ocupe o lugar que lhe foi designado socialmente (MÉSZÁROS, 2005).

Neste sentido, pode-se aludir que uma escola do Estado, financiada também pela iniciativa privada, coloca-se de portas abertas ao processo de globalização, como mais uma ação do mercado para atender a exigências capitalistas e sai do seu lugar de produção de conhecimento, diálogo, das interações e da orientação para o convívio social e passa a se reorganizar, sob o fascínio da facilidade aos equipamentos e insumos, aos desígnios do setor produtivo, formando profissionais em detrimento de uma formação cidadã. Cada vez mais, produz sujeitos para as necessidades mercantis, com foco quase exclusivo no pressuposto de que os estudantes, adquirindo conhecimento ocuparão lugar diferenciado no mercado de trabalho. Trabalha na formação da subjetividade de seus alunos, provocando mudanças calcadas numa pedagogia taylorista/fordista que tem como interesse atender a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual (KUENZER, 2006).

5.2 Representações sociais de alunos sobre os valores organizacionais da Fatec Shunji Nishimura

Com vistas a responder aos objetivos iniciais da pesquisa e tendo como referencial teórico os conteúdos da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida

por Moscovici (1978) e a Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (2000), foram analisadas as associações livres²² ocorridas nas respostas dos estudantes ao questionário.

No questionário, as perguntas abertas deixaram os respondentes livres para se expressarem, sem que fossem impostos limites. Sabe-se que o questionário, como outros instrumentos, apresenta vantagens e desvantagens e, como coloca Richardson (1985), suas vantagens estão no fato de possibilitar a coleta de informações, explicações e esclarecimentos, com liberdade de expressão e exposição de ideias. E sua desvantagem encontra-se na ausência de objetividade, ao abrir espaço para que seu respondente possa divagar e, quem sabe, fugir do assunto proposto, dificultando a classificação e codificação de suas respostas pelo pesquisador.

Em um primeiro momento, alguns dados obtidos foram organizados em tabelas, com o objetivo de identificar os sentidos atribuídos.

As questões analisadas foram: o que significa para você ser um bom aluno; como foi o processo de construção de valores em sua turma; quais eram os seus valores na época que iniciou sua formação; o que os valores significaram ao longo do curso e qual a sequência de valores de sua turma. As demais questões não foram utilizadas neste trabalho, podendo ser analisadas futuramente.

Com o propósito de contribuir para a elucidação de quem são os estudantes que fazem parte do universo Fatec Shunji Nishimura, serão apresentados alguns dados que caracterizam aqueles participaram deste estudo e que representam uma amostra da instituição. São em sua maioria do sexo masculino (83,3%) e uma pequena parcela (16,7%) de público feminino. Esses dados corroboram o histórico do curso, que em sua maioria é formado pelo público masculino. Trata-se de um público bastante jovem, com 66,7% na faixa etária entre 18 e 20 anos de idade, jovens que finalizaram o ensino médio e, em seguida, iniciaram o curso; 13,3% entre 21 e 29 anos e 13,3% com idade superior aos 29 anos. Pode-se verificar essa realidade nas salas de aula da instituição, que possuem alunos oriundos diretamente do 2º Grau, alunos que cursam, concomitantemente, o curso de Mecanização de Agricultura de Precisão

²² Associação livre aqui não é a utilizada na Psicanálise e sim por Abric, de acordo com o referencial da Teoria do Núcleo Central. A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) faz parte das chamadas técnicas projetivas, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação. Diferentemente do uso da TALP com objetivos clínicos, os estudiosos que trabalham com as RS visam identificar as dimensões latentes destas, por meio da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a estímulos indutores (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003).

(MAP) e cursos superiores na área do agronegócio (Engenharia Agrônômica, Zootecnia), oferecidos na região de Pompéia. Em número menor, existem os que cursam a segunda graduação.

A grande maioria dos estudantes se reconhece como brancos (83,8%), outros 3,2% como amarelos e 12,9% como negros/ou pardos. Essa proporção é notória quando se circula pelos corredores da Fatec Shunji Nishumura, ainda que o sistema de acesso ao curso acrescente pontuação aos que se declaram de ascendência negra. Esses jovens são oriundos de três regiões brasileiras, 87% da Sudeste, 6,5% Nordeste e 6,5% da Centro-oeste. O estado de São Paulo é a origem da grande maioria, mas há representantes do Mato Grosso, Minas Gerais e Piauí. A grande maioria (87%) declara renda familiar de até cinco salários mínimos e os demais, renda superior a essa.

Outra informação importante refere-se aos motivos que trouxeram esses estudantes para um curso de pouca tradição, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 - Motivos da escolha pela Fatec Shunji Nishimura

Justificativa de Escolha	Feminino	Masculino
Pelo mercado de trabalho	02	08
Por se tratar de área de meu interesse	03	11
Por vocação familiar	00	02
Pela infraestrutura do curso	00	02
Por ser gratuita	00	02
Outro: pela oportunidade de vir estudar nessa instituição	00	01

Fonte: Elaborada pela Autora.

Cabe destacar que o interesse pela área do curso foi apontado por grande parte (46,7%), certamente contemplando uma população com bons conhecimentos na área do agronegócio, alguns desses filhos de produtores que buscam, com os ensinamentos do curso, melhorar a produtividade e lucratividade nos processos em suas propriedades; outros buscam na área possibilidades de trabalho e crescimento econômico. O interesse pelo mercado de trabalho promissor existente para o egresso, já que se trata de curso único no Brasil, foi apontado por 33% deles. Essas informações remetem às raízes dos cursos tecnológicos, como formadores de mão de obra para atender às necessidades do mercado capitalista e assim manter a estrutura social vigente.

A construção de valores a serem observados, para cada nova turma que inicia o curso, como apontado anteriormente, ocorre a partir da apresentação dos valores da Fundação Shunji Nishimura (adaptados daqueles também adotados nas empresas do Grupo Jacto), por membros da família Nishimura, os quais também reforçam a importância do curso, o papel da Fundação na constituição da faculdade e o significado desses pressupostos para o mercado de trabalho. Desse modo, cabe ao grupo de alunos, com base nos valores do grupo e com auxílio de profissionais do Grupo Jacto, relacioná-los, atribuir-lhes ações que os representem e firmar um contrato com o cumprimento deles enquanto estiverem na faculdade. Para a grande maioria dos estudantes (80%), o processo de construção dos valores foi realizado com facilidade em sua turma.

Tais constatações remetem à indagação de Duarte (2001), quanto ao papel dos educadores atuais. Se em tese, deveriam se colocar enquanto responsáveis por apresentar e discutir valores voltados à formação de cidadãos que pudessem conhecer e realizar críticas à realidade social vigente, na prática, têm apresentado pressupostos e valores que reforçam a adaptação aos ditames sociais.

Aos estudantes também foi indagado o que significa ser um bom aluno. Em suas respostas se depara com evocações, associações livres, as quais foram categorizadas e transpostas para o Quadro das Quatro Casas de Abric (2000), conforme a Tabela 3. Para lembrar, mais uma vez, recorre-se a Abric (2000), que considera uma representação social como um conjunto organizado composto por dois subsistemas, central e periférico, que funcionam de maneira complementar e concomitante, na formação de condutas e na orientação das comunicações sociais. Para distinguir os dois subsistemas, propõe a técnica do Quadro das Quatro Casas, construído com base em respostas coletadas a termos indutores, lançadas em quadrantes, levando-se em consideração a sequência em que são proferidas. As palavras mais prontamente evocadas são lançadas no quadrante 1, as ditas em um segundo momento, no quadrante 2 e as demais, nos quadrantes 3 e 4 segundo a ordem em que foram dispostas. O resultado da análise de frequência e sequência evidencia o núcleo central da representação, que são as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas.

Tabela 3 - Associações dos estudantes: ser um bom aluno

O que significa ser um bom aluno	1º. Quadrante	2º. Quadrante	3º. Quadrante	4º. Quadrante
Dedicado	6	4	1	1
Responsável	4	2		
Respeitoso	3	2	4	1
Cumpre deveres	3	2	3	
Comprometido	3			
Tira boas notas	2	1		1
Aprende e entende	2		1	
Compartilha	1	3	6	
Interessado	1	2	1	
Presente	1	1	1	
Honesto	1		1	1
Educado	1			
Absorve o máximo de conhecimento e transforma em prática	1			
Bem-comportado	1			
Pontual	1			
Participativo		4		1
Esforçado		2		1
Ético		1		1
Bom desempenho nas disciplinas		1		
Inovador		1		
Gosta do que faz			1	
Humilde			1	
Disciplinado				1
Zela pelo meio ambiente				1

Fonte: Elaborada pela Autora.

A sequência das evocações está relacionada ao acesso e à recuperação da memória diante dos temas propostos, e a alta frequência, com altos índices de acessibilidade (1º. Quadrante) revela que essas palavras são muito compartilhadas e se encontram presentes nas comunicações desse grupo (DE ROSA, 1994), portanto, elas têm maior possibilidade de comporem o núcleo central da representação social.

Importante esclarecer que na análise, as palavras com o mesmo significado foram categorizadas. Também foram agrupadas as palavras apresentadas no masculino, feminino, singular e plural, de forma a não haver um grande número de palavras com o mesmo significado.

Quadro 4 - Quadro das Quatro Casas: ser um bom aluno

Frequência	Importância Alta	Importância Baixa
Alta	Elementos do Núcleo Central Dedicção Responsabilidade Comprometimento Respeito	Elementos da 1ª Periferia Compartilhar Participação
Baixa	Elementos de Contraste Interesse Honestidade Educação Pontualidade	Elementos da 2ª Periferia Disciplina Humildade

Fonte: Elaborado pela Autora com base em Abric (2000).

O Núcleo Central está representado pelas respostas dispostas no 1º Quadrante, aquelas que estão ligadas à memória coletiva do grupo, definindo sua homogeneidade, organização, estabilidade e coerência, a saber: dedicação, responsabilidade, comprometimento e respeito. É um conteúdo estável, coerente, rígido e resistente à mudança.

É possível confrontar esses resultados com os valores apresentados pela Fundação Shunji Nishimura e Fatec – “Fundatec” – no início da formação escolar e base para definição dos valores da turma: Dedicção; Responsabilidade; Comprometimento e Respeito são encontrados nos valores Trabalhar duro como forma de prosperar; Honrar compromissos; Felicidade em compartilhar; Ninguém cresce sozinho; Três virtudes (honestidade, humildade, simplicidade); Evitar dívidas. Pode-se inferir que os elementos presentes no primeiro quadrante fazem parte desses valores. Resultados esses que serão mais bem investigados na segunda fase do estudo.

Cabe esclarecer que as respostas situadas no Núcleo Periférico são as representações que integram as experiências e histórias individuais, são flexíveis, transformam-se diante dos diferentes contextos para permitir a adaptação do sujeito

aos diferentes ambientes e também proteger o que está disposto no sistema central e podem ser entendidas e explicadas como resultados do processo de adaptação.

Essas indicações sobre o sistema periférico das Representações Sociais são reforçadas pelas respostas dadas pelos alunos sobre os valores que possuíam ao iniciarem o curso, momento em que 90% colocaram que apenas alguns dos valores trazidos pela Fundação Shunji Nishimura faziam parte de sua história pessoal. Sendo assim, pode-se inferir que alguns valores foram adquiridos ao longo da vida acadêmica e definidos como objetivo para 73% desses estudantes. No entanto, verificou-se certa diferença entre a ordem de prioridade dos valores estabelecidos para a turma e as respostas obtidas individualmente. Interessante destacar que o questionário, utilizado para a coleta de dados desse trabalho, foi aplicado na sala de aula da turma, na qual o quadro de valores estava afixado, portanto, à disposição dos estudantes.

Se valores são princípios, diretrizes para decisões e comportamentos trazidos do ambiente familiar, o índice de 90% de presença de alguns dos valores pode ser considerado dentro do esperado. Dois valores se sobressaíram entre os que os estudantes identificam como oriundos de sua formação pessoal: 36,7% apontaram “Honrar compromissos”, e 33,3% indicaram “Honestidade, Humildade, Simplicidade”.

Em seguida a essa fase da pesquisa, partiu-se para a definição dos alunos convidados para a segunda fase – a entrevista semiestruturada –, de acordo com os critérios pré-definidos, aqueles cujas respostas estavam dentro do escopo comum e aqueles que apresentaram respostas divergentes. Dentro desses parâmetros, 12 alunos, da amostra inicial, foram convidados, dos quais 9 participaram respondendo às questões semiestruturadas (Anexo D). O grupo era constituído por 33,3% do sexo feminino, 55,6% com idade superior a 20 anos e 66,7% que declararam ter escolhido este curso em busca de melhores opções de trabalho.

O conjunto de respostas analisado possibilitou identificar Representações Sociais desses estudantes. As questões enfocadas foram: fale o que você entende por Valores; acredita que a faculdade escolhe os valores que devam ser assimilados pelos estudantes ao longo do curso; fale sobre a articulação entre Fatec e Fundação Shunji Nishimura; acredita que adquiriu esses valores aqui na Fatec. As repostas às demais questões, portanto, não serão utilizadas neste trabalho, podendo ser analisadas em momentos posteriores.

Existem diferentes Representações Sociais contidas nas respostas dos alunos, porém para esse estudo, selecionamos algumas a fim de comprovar a presença de valores próprios de uma cultura organizacional em uma instituição pública de ensino superior e como se dá esse processo. As demais, também importantes, poderão ser analisadas em outros momentos.

Serão abordadas três Representações Sociais anunciadas pelas respostas dos alunos, para entender sua constituição e solidificação junto ao universo dos alunos aqui representados.

As Representações Sociais identificadas foram as seguintes: Educação Tecnológica de qualidade como fruto da parceria público-privada (a mesma identificada junto ao grupo de professores); Disciplina como necessidade e Valores como diferenciais de uma pessoa. Buscar-se-á entender sua constituição e solidificação junto ao universo dos alunos.

A primeira Representação Social aqui destacada é a que traz conteúdos que relacionam comportamentos de bom aluno à formação de bons profissionais e, conseqüentemente, melhoria das condições sociais e econômicas.

Em geral, os alunos entrevistados trouxeram em seus depoimentos a crença de que valores constituem a base para condutas e atitudes de uma pessoa em diferentes ambientes e situações, definições essas que moldam boas pessoas, bons alunos, bons funcionários, como as que se seguem:

*[...] Valores pra mim são ensinamentos carregados por cada um de nós, que são notados em momentos de decisões ou de agir no dia a dia.*²³

*[...] Valores? Para mim é resumidamente a essência. É algo que aquilo quando você está sozinho é o que você faz, não é o que você faz na frente dos outros, é espelho. [...] se não tivesse ninguém te olhando o que você faria, qual seria a sua atitude nesse momento.*²⁴

*[...] eu acho que nessa vida o que fica é a nossa história, pessoas que ligam para o caso de bens materiais, mas é o que fica é a imagem da pessoa, é o tipo de pessoa que ela é.*²⁵

²³ Entrevista concedida pelo aluno 6 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

²⁴ Entrevista concedida pelo aluno 5 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (17 min.).

²⁵ Entrevista concedida pelo aluno 1 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (13 min.).

Nestes recortes, pode-se verificar o processo de Representação Social sendo constituído, os valores objetivando-se e sendo ancorados, assumindo papéis familiares e pessoais, tanto nas esferas psicológicas quanto sociais, em suas faces figurativas e simbólicas para esses alunos. Nota-se a face figurativa, que corresponde ao objeto e a simbólica (sentido dado ao objeto, nesse caso ao valor) num processo de fazer sentido, de se representar para esses atores, como neste argumento: “[...] o que fica é a imagem da pessoa, é o tipo de pessoa que ela é.” (ALVES-MAZZOTI, 1994).

Tem-se nesse movimento a objetivação que, segundo Jovchelovitch (2003), é a transformação do abstrato em real, fase em que os valores trazidos de Shunji Nishimura e já solidificados, tanto no ambiente de suas empresas como pela Fundação, são transmutados como parte da realidade do aluno, passam a ser reais, constituidores dessas pessoas e da realidade que fazem parte.

Verifica-se, também, o movimento dos alunos em perpetuá-los enquanto memória e assim disseminá-los:

[...] os valores da Fundação, os quais acredito serem amplos e de grande importância para nossa vida e espera que nós, os alunos coloquem em prática no decorrer da vida, para que tenhamos maior sucesso pessoal e profissional²⁶.

[...] Aqui na Fatec... a questão do ninguém cresce sozinho, acho. É um pouco diferente do que aquilo que adquiri dos pais..., mais corporativo, industrial, que não tá no meio público, é algo... diferente, é mais... desenvolver junto, não que não haja competição, mas que haja algo que direcione o profissional em cima disso. Valor que agregou bastante, antes era mais individualista.²⁷

[...] ela desenvolve a gente profissionalmente e pessoalmente também. Nesse caso dos valores que tem aqui, que sempre tem aqui que nem esse negócio de crescer sozinho, não mesmo porque que nem se você não aprendeu na aula você tem outras chances de aprender fora com monitoria, grupo de estudo, sempre tem um professor que pode dar um auxílio, alguma coisa, alunos que ficam aqui à tarde andando que também pode ajudar, sabe aí esse negócio de Desenvolver gente é uma coisa que em questão de faculdade assim essa aqui é diferente das outras, por causa disso aí, que pode ser por causa dessa fusão da Fatec com a Fundação.²⁸

²⁶ Entrevista concedida pelo aluno 1 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (13 min.).

²⁷ Entrevista concedida pelo aluno 9 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

²⁸ Entrevista concedida pelo aluno 3 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

Nota-se o discurso de aquisição de valores ao longo da formação tecnológica nos diferentes relatos, todos com indicações de reprodução e representação dos valores “Fundatec” em seu cotidiano pessoal e profissional, reforçando o encontrado na primeira fase do estudo, ou seja, os valores apresentados pela instituição, presentes na vida, significados e representados por esses alunos, que os levam como memória e diretriz.

A despeito das constatações dessas construções, quando se investigou sobre a existência de direcionamento, de influência da instituição na aquisição desses valores, em geral, os estudantes alegaram que ela divulga seus valores e reforçaram a existência de liberdade para escolha e diálogo sobre esses valores.

Que ela escolhe? Aqui eu vejo como uma escola que foi fundada pela indústria há uma necessidade de ter sido, de moldar como eles pensavam os profissionais dele, então acho que me atendo ao apelo da Jacto aqui, então vejo que os valores da empresa vieram para a Fundatec e então foram predefinidos para que os profissionais que chegassem a ela tivessem esse perfil já, não sei... como um facilitador de mão de obra, ou. A Fundatec seria ahahah a Fundação de Tecnologia criado pelo Sr. Shunji Nishimura, seria uma forma dele retribuir pelo histórico, pela apresentação, pelo que ele recebeu do Brasil, retribuir, eu vejo, eu vejo que uma forma da empresa se fortalecer de profissionais mais preparados, que tenham o caráter que a firma quer que os funcionários tenham, esse perfil de funcionário. A empresa hoje se baseia nisso, então... vou conseguir profissional a toda hora com esse mesmo perfil, não... então aqui a gente precisa de um profissional na área de AP, de um profissional na área de usinagem, então o aluno já inseriu nossos valores na formação desses profissionais e alguns, alguns eu vejo que assimilam outros não, alguns talvez já tenham isso de casa, assim fortalecem aqui mas alguns simplesmente passam batido, acho que não conseguem absorver talvez, tuuudo. Basicamente isso, essa proposta de valores da faculdade.²⁹

Em suas falas, os alunos, trazem a existência da influência da cultura japonesa e do Grupo Jacto, consequentemente dos valores do fundador na vida da instituição, mas também reverenciam esse processo, visto como diferencial para a formação de profissionais que atendam à necessidade do mercado de trabalho do setor do agronegócio. Os alunos, ao longo dos anos de formação, aprendem e representam esses valores, pois passam a acreditar em sua importância, dizendo que irão levá-los como bagagem e disseminá-los para outras pessoas e gerações.

Aí o que eu vejo aqui de diferença da dele, a infraestrutura da faculdade completamente diferente... ah, até mesmo esses valores, que esses valores da Fatec

²⁹ Entrevista concedida pelo aluno 9 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

*de Pompéia vêm da Fundação, no meu pensar é. Porque lá onde meu irmão estuda não tem nada disso. Sabe essas coisas de valores, de não poder fazer isso, não poder fazer aquilo. Lá é largado o negócio. E a Fundação não ajuda só financeiramente, digo com estrutura essas coisas, mas acho que ajuda também naaaa... que é esse o diferencial, tipo de dá o conhecimento e ajuda o aluno a crescer como pessoa também, que acho que esse crescer como pessoa é o papel da Fundação que tá aqui dentro que nem com esse negócio de valores, essas coisas, agora se fosse só o Centro Paula Souza acho que seria como é lá se bem que lá é colégio agrícola não é um curso superior, né mas é a mesma coisa que nem o Centro Paula Souza tem o papel de dar o conhecimento acadêmico e a Fundação tem o papel de desenvolver o aluno como pessoa, acho que é isso [...]*³⁰.

A participação e a influência da empresa no ambiente escolar é uma ação vista, pelos estudantes, como benéfica para a formação pessoal e profissional deles, já que consideram importante também a infraestrutura oferecida e a oportunidade de terem um melhor emprego, bem como de se desenvolverem como ser humano.

Neste sentido, foi possível também constatar a intensa presença dos diferentes níveis da cultura do Grupo Jacto se perpetuando juntos aos alunos, lembrando que Schien propõe que a cultura de uma empresa pode ser vista em três diferentes níveis: no nível dos artefatos visíveis, em que se tem o ambiente e comportamentos visíveis; nível dos valores casados (código de ética do grupo e nesse caso valores) e o nível dos pressupostos básicos (paradigmas inconscientes que direcionam comportamentos), códigos aqui transmutados nos valores do ambiente, que estabelecem padrões de conduta e comportamento.

Alunos oriundos de muitos e diferentes lugares que assumem os valores do fundador – Shunji Nishimura – e os representam como premissas para definição de seus comportamentos, daquilo que está certo ou errado, como lentes que ajudam a perceber, pensar, sentir e agir no mundo externo (SCHIEN, 2001).

Essa mesma colocação apresenta uma segunda representação, existente também no grupo dos professores que é a “Educação Tecnológica de qualidade como fruto da parceria público-privada”. Foram registrados diferentes relatos trazendo a importância dessas ações como resposta à melhoria da formação profissional.

[...] a Fatec Pompéia, em questão de prédio, questão de disciplina, de educação, está entre uma das melhores do estado de São Paulo. Um exemplo, você pega um curso de Agronomia particular, [não estou dizendo que não tenha, porque eu tenho aqui disponível], por exemplo, eu tenho um trator disponível para mim, eu tenho uma máquina disponível para mim, se eu quiser fazer um TCC relacionado a um trator ou

³⁰ Entrevista concedida pelo aluno 3 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

um cruzador ou um [experimento] aqui, eu tenho também à disposição. E às vezes uma faculdade de Agronomia particular não tem isso aí. Então a diferença, no meu ponto, é isso: eu acredito que onde existe planejamento funciona, entendeu? Você pega [o órgão público], onde é tudo [licitado], às vezes deixa jogado de lado o negócio. Aqui eu acho que a coisa funciona, porque tem uma empresa privada por trás, então essa parceria está funcionando, eu acho que essa parceria está funcionando, eu acho que tinha que ser explorado no Brasil isso aí.³¹

[...] Eu consigo ver bastante diferença porque meu irmão ele faz colégio agrícola – Etec Centro Paula Souza, só que não tem nada privado junto, é governo. Se vê a estrutura que é lá, totalmente diferente, não tem nada de nada e para conseguir manter, tem que fazer as coisas lá, tal... e vender numa cooperativa que eles tem lá que é tipo para comprar as coisas lá para a faculdade mesmo...carteira, coisas para a aula prática que precisa, eles mesmos têm que trabalhar lá para trazer o dinheiro porque se depender de governo, governo não manda nada! [...]³²

A participação e a influência da empresa no ambiente escolar é uma ação vista, pelos estudantes, como benéfica para a formação pessoal e profissional deles. Quanto ao papel do Estado (governo), de forma bastante naturalizada, é visto como incapaz de manter a escola pública em boas condições de funcionamento, garantindo ensino de qualidade. Entendimento compatível com os princípios neoliberais, os quais sustentam a opção pela parceria público-privada e reforçam a existência de uma Representação Social.

Os processos de objetivação e ancoragem se dão por meio da apropriação pelos indivíduos do conceito de que uma educação de qualidade somente é possível se existirem parcerias como essa. Movimentos que sinalizam o quanto esses conceitos foram enraizados e se tornaram parte da cultura. Essa mesma declaração também indica a ancoragem desses valores, ou seja, o processo de ambientação, no qual esse novo pensamento será utilizado e capaz de influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para o grupo (JOVCHELOVITCH, 2003).

Além da possibilidade de verificar os processos de objetivação e ancoragem, observou-se, nas colocações acima, a importância, segundo os alunos, da parceria para o funcionamento de uma educação diferenciada e de qualidade, mostrando que instituições nem públicas, nem privadas, quando isoladas, conseguem trazer resultados tão importantes e significativos como os existentes na Fatec Shunji Nishimura. Constatou-se que essa compreensão denota que o aluno não questiona o

³¹ Entrevista concedida pelo aluno 2 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (19 min.).

³² Entrevista concedida por AG. Entrevista 3 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

quanto as diretrizes neoliberais estão presentes nesse processo, o quanto essa parceria é utilizada para atender às necessidades do capital na produção da riqueza, no desenvolvimento econômico que não favorece a todos, mas que define os destinos de parte de seus integrantes.

Mais uma vez, pode-se pensar no que Mészáros (2005) traz sobre divisão da sociedade e do sistema de educação fundado em bases neoliberais que perpetuam a divisão em classes sociais, cujo saber também é dividido de acordo com o papel social desempenhado por cada um. E a escola, nesse caso, a faculdade, surge como espaço privilegiado de repasse do saber e representação dessa estrutura. Os processos de objetivação e ancoragem podem ser verificados, pois se percebe os indivíduos apropriando-se do conceito de que uma educação de qualidade somente é possível quando existirem parcerias como essa. Movimentos que sinalizam o quanto esses conceitos foram enraizados e se tornaram parte da cultura.

Uma terceira representação a ser apresentada diz respeito à disciplina existente no ambiente acadêmico que traz regras, não escritas, sobre a impossibilidade de gestos como beijos, andar de mãos dadas, sentar-se ao chão, além das comumente existentes em espaços públicos, como não fumar. Quando perguntado aos alunos sobre essas regras foram obtidas as seguintes respostas:

[...] Porque eu acho que se não tem uma certa disciplina, vira muito oba-oba, cada um faz o que quer, do jeito que quer, da maneira que quer. E eu acho que essa não é a melhor maneira. Tem que ter alguma disciplina [igual]: “isso aqui pode, isso aqui não pode, você está passando do limite. Isso não pode. Oh, aqui você está certo, aqui você está errado, é assim mesmo, não é assim”. Eu acho que está certo, porque eu vejo assim: outras universidades, que são muito mais abertas, muito mais livres, você percebe que tem muito mais problema do que, por exemplo, aqui, que é tudo um pouco mais regado.³³

[...] Entendo como um leque de informações, que nos deixa sabido de escolher as melhores formas de se gerir nossas ações. São regras para que possam cumprir o prometido, tem bastantes exemplos das regras e normas que no dia a dia que veremos no ambiente de trabalho. Acho de suma importância, pois apresenta as formas de gestão de pessoas, em exemplos.³⁴

³³ Entrevista concedida pelo aluno 8 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (26 min.).

³⁴ Entrevista concedida pelo aluno 6 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (15 min.).

A inquietação primeira da pesquisadora foi pensar em regras organizacionais, rígidas, em um ambiente onde a grande maioria dos que circulam são jovens, onde as demonstrações públicas de carinho e afeto são comuns e por isso tal pergunta fez parte do questionário. As respostas encontradas, como os exemplos acima, trazem a representação dessa forma de disciplina como algo importante para a formação de profissionais aptos para o mercado e, novamente, a perpetuação da estratificação de classes e a educação como veículo de formação de profissionais preparados para a manutenção dessa estrutura.

Jovens que objetivam e ancoram valores de disciplina como esse, entendem essa disciplina como verdadeira e essa nova forma de pensar será utilizada como verdade para o grupo. Transformando esse ambiente acadêmico em mais uma sala de treinamento, para formar profissionais aptos e com as atitudes necessárias para desempenharem corretamente suas atividades, trazendo inovações que favoreçam o crescimento econômico das organizações dos que farão parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos objetivos iniciais trilhou-se um caminho, por meio do qual foi possível conhecer histórias pessoais, quando do entendimento da emigração japonesa, identificar sonhos e desejos trazidos à nova terra, entender vidas e trajetórias diante do novo mundo, nem sempre de vitórias, mas que relatam o orgulho e a tradição das origens orientais. Foi possível, assim, entender atitudes e especificamente compreender o universo da Fatec Shunji Nishimura, o processo que envolve a construção diária das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos e verificar o quanto os valores da cultura japonesa, mais especificamente os valores do Sr. Shunji Nishimura, compõem a subjetividade de cada um dos atores que circulam nesse espaço.

A presença da tradição japonesa vai além do que os olhos veem quando se cruza o portal de entrada desse lugar, está para além do jardim oriental, das esculturas, do estilo arquitetônico e demais estruturas que fazem o visitante, ao adentrar, se reportar à terra do sol nascente, mostrando o orgulho de seu fundador pelas tradições, cultura e simbolismos de sua terra natal.

Cruzar esse caminho é ter a possibilidade de conhecer tacitamente, o proposto por Schein, é poder absorver, no nível dos artefatos, a cultura organizacional existente, muito clara e real nesse plano, pois suas cores e matizes causam impacto emocional imediato ao visitante. Seguindo os pressupostos as sensações, cheiros, cores e sons inundam, fazendo reviver sonhos vindos das terras orientais, bem como toda sua tradição, vista ali em diferentes lugares e detalhes, na riqueza dos cuidados, na disciplina que impera pelos ambientes e outras peculiaridades que fazem sentir e vivenciar a cultura oriental (SCHEIN, 2001).

Essa presença pode ser também percebida no nível dos valores casados, nos quais se encontram os fundamentos que regem os comportamentos, premissas de trabalho (SCHEIN, 2001). Fala-se aqui, especificamente do Projeto (Político) Pedagógico da faculdade, construído no ano de 2015, em parceria, em que profissionais do Grupo Jacto e professores do Centro Paula Souza alicerçaram, sob os desígnios dessa cultura, as diretrizes básicas a serem seguidas no novo curso.

Da leitura e análise desse documento, cabe o destaque sobre as razões para a implantação de um curso inédito no país, tais como: atender às necessidades do mercado do agronegócio, aproveitando as competências da parceria agora existente;

desenvolver profissionais para um setor em pleno desenvolvimento, que tem dificuldades em conseguir trabalhadores especializados e que anseia por novas formas de trabalho, mais flexíveis, dinâmicas e abrangentes.

Após essa leitura, o leitor terá dimensão da importância do Grupo Jacto para o mercado do agronegócio nacional e mundial e poderá sentir-se orgulhoso que uma empresa desse porte queira partilhar com jovens, vindos de diferentes classes e situações, os conhecimentos adquiridos em sua trajetória, investindo maciçamente em sua formação. Essa ação, segundo a pesquisadora, é de grande importância e, sim, precisa ser enaltecida, porém a crítica a esse processo também é necessária. É preciso pensar em o quanto esse processo também mantém a estrutura social vigente, o quanto a formação desses profissionais se faz, especificamente, para atender a uma necessidade de mercado, deixando de lado um importante papel de uma instituição pública de ensino: formar cidadãos aptos a fazer uma leitura crítica da sociedade em que vivem.

Deve-se pensar que, a partir dessas justificativas e premissas, estratégias, planos de ensino foram construídos, e em seu cerne foram lançados os valores organizacionais de Shunji Nishimura, do Grupo Jacto, valores alicerçados em diretrizes neoliberais e no qual alunos são formados para serem bons profissionais, competentes tecnicamente e com atitudes necessárias para atender a esse mercado específico. Essa leitura faz pensar, novamente, no proposto por Schein (2001), pois no Projeto (Político) Pedagógico encontram-se paradigmas inconscientes, práticas baseadas em políticas neoliberais, que implicitamente povoam os planos de ensino e determinam como os alunos devem perceber, agir, pensar e sentir o mundo externo.

Outro documento analisado e que corrobora a presença marcante dessa cultura, instituída em diferentes níveis dessa instituição, desde suas paredes e cores, é o Manual do Aluno, em que a mensagem inicial, que traz a proposta do curso e convida o aluno a uma nova e importante jornada, incentivando-o e mostrando-lhe sua importância, num claro processo motivacional, tem assinatura de membro da família Nishimura.

Para além dos documentos, para buscar apreender essa presença também na memória dos atores envolvidos, a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1981 apud SÁ, 1995) foi o guia, instrumento de cunho cirúrgico e essencial, para conduzir o olhar e entender os movimentos, psicológico e social, desse universo. Foi possível verificar o movimento dos valores de Shunji Nishimura serem apresentados,

objetivados e ancorados nas diferentes subjetividades, como naturais e verdadeiros, transformando as pessoas que habitam o universo da faculdade, tal como verdadeiro exército de guardiões e propagadores que percorrerão novos grupos, novos ares e, quem sabe, quantas novas objetivações e ancoragens serão realizadas.

Retomam-se, aqui, alguns depoimentos sobre valores que materializam essas compreensões:

[...] Valores, são o que tem que carregar como proposta de vida, uma inflexibilidade, o que temos como responsabilidade passar para os demais. Temos obrigações como docentes. Fui moldado nessa realidade, educo minha filha assim.³⁵

[...] E a Fundação não ajuda só financeiramente, digo com estrutura essas coisas, mas acho que ajuda também na... que é esse o diferencial, tipo de dá o conhecimento e ajuda o aluno a crescer como pessoa também, que acho que esse crescer como pessoa é o papel da Fundação que tá aqui dentro que nem com esse negócio de valores, essas coisas, agora se fosse só o Centro Paula Souza acho que seria como é lá se bem que lá é colégio agrícola não é um curso superior, né mas é a mesma coisa que nem o Centro Paula Souza tem o papel de dar o conhecimento acadêmico e a Fundação tem o papel de desenvolver o aluno como pessoa, acho que é isso.³⁶

Compreensões que possibilitam perceber os movimentos de ancoragem e objetivação, anunciados na Teoria das Representações Sociais. O professor dizendo sobre a abrangência da FSN na vida cotidiana dessa faculdade, assumindo um papel para além de uma parceria financeira, mas assumindo a responsabilidade de formação desse aluno, moldando-o às necessidades empresariais do mercado capitalista e também orientando tanto ações e práticas educacionais, como de vida com os valores disseminados. O aluno, quando discorre sobre o processo de crescimento pessoal, diferencial de desenvolvimento na sua opinião, oferecido nessa instituição pelos valores que ela prega e os quais trarão possibilidade de crescimento e base para a vida futura.

[...] Valores Fundatec, se seguir o que é pregado, não tem como dar errado, é algo validado, que funciona, não é algo experimental [...]³⁷

³⁵ Entrevista concedida pelo docente 1 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

³⁶ Entrevista concedida pelo aluno 3 [nov. 2017]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

³⁷ Entrevista concedida pelo professor 1 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

*[...] além de suporte de infraestrutura física [...] também auxilia na formação de qualidade e com objetivo principal de formar profissionais com valores, ou seja, pessoas que irão contribuir para um mundo melhor [...]*³⁸

Valores tomados como verdades absolutas por meio do processo de sua naturalização no cotidiano desses acadêmicos. Dessa forma, o movimento faz as Representações Sociais assumirem papel integrante na memória coletiva do grupo e serem disseminadas como verdades.

O percurso do estudo possibilitou entender como as Representações Sociais foram constituídas, as fases e os caminhos desse mecanismo, mas também trouxe a oportunidade de outras análises. Foi possível constatar como as escolas tecnológicas perpetuam sua condição social historicamente construída, ou seja, a de formar profissionais de acordo com as necessidades econômicas e dar manutenção à estrutura social vigente, na qual o mercado econômico dita as regras e coloca os sujeitos como seguidores de seus desejos e anseios.

Braverman (1987) destaca que, para Marx, o trabalho deve ser motivo de realização e reconhecimento do homem, uma atividade que lhe traga prazer e satisfação. Não mera mercadoria a ser comercializada e adquirida por homens com maior poder econômico, condição que causa sofrimento e estranhamento diante da alienação de uma produção que não mais lhe pertence, numa relação de exploração e hostilidade. Nota-se esse processo de alienação presente no momento atual e nessa instituição particularmente, já que foi constituída com o objetivo de formar profissionais para atender a uma realidade específica de modo a intensificar o domínio do capital e a perpetuar uma história de dominação, travestida social e politicamente pela possibilidade de acesso a melhores ocupações sociais.

A parceria público-privada existente é uma das novas formas de organização e gestão da educação instituída para intensificar esse padrão de funcionamento de exploração do trabalho, com vistas às exigências desse mercado globalizado e competitivo de acumulação capitalista. As escolas, nesse formato, vão se organizando e reestruturando diante das necessidades do setor produtivo, formando profissionais para o trabalho e consequentemente comprometendo a formação de cidadãos críticos. A escola trabalha na formação da subjetividade de seus alunos, provocando

³⁸ Entrevista concedida pelo professor 5 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

mudanças de atitude, numa pedagogia taylorista/fordista que tem como interesse atender à divisão social, por meio da divisão entre tarefas e pensamento, o que caracteriza a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual (KUENZER, 2006).

A autora coloca ser este o papel esperado das instituições de ensino que se organizam para assegurar o pré-disciplinamento necessário a essa ordem social e produtiva vigente (KUENZER, 2006) e, mesmo diante de modelos de produção mais flexíveis e tecnológicos, a lógica de exploração da classe trabalhadora mantém-se e se intensifica, já que agora, além do esforço físico, o conhecimento e atitudes passam a ser explorados e comercializados.

[...] habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

Essa forma de agir, presente nas empresas e presente nos planos de ensino da Fatec, permite afirmar que, nesse modo de trabalho, permeado por intensas inovações tecnológicas, as organizações procuram trabalhadores flexíveis, polivalentes, dotados de competências e habilidades necessárias ao aceleração da competitividade do mercado, mas ainda pautados no modelo Fordista/Taylorista de trabalho que se perpetua nas práticas acadêmicas, na “produção” desses profissionais.

Essa pedagogia, pautada na produção de inovação, tem sido implementada por meio de políticas, programas e propostas governamentais e toma princípios como descentralização, autonomia, participação, gestão democrática como discursos educacionais que cada vez mais saem da responsabilidade e supervisão do Estado, que estabelece constantes e intensas parcerias para o provimento da educação. Nesse sistema, observa-se a perene e perversa lógica do sistema capitalista na produção do trabalho, perpetuando-se na exploração contínua, diante de um mercado sempre mais competitivo.

A educação torna-se, cada vez mais, um meio de aperfeiçoar a produtividade das empresas num processo que integra o saber prático e o saber teórico para a formação de um cidadão capaz de oportunizar o conhecimento científico e tecnológico

a favor do mercado capitalista, na busca de aperfeiçoamento das estratégias de produção com a introdução do discurso da responsabilidade, cooperação, espírito de equipe, iniciativa, preservação do meio ambiente, entre outras características peculiares à nova organização do trabalho (ARANHA, 2002).

Ao que parece, esse movimento é pouco percebido pelos professores da Fatec Shunji Nishimura, que veem na parceria público-privada uma relação positiva, na medida em que permite a formação de “[...] *mão de obra de boa qualidade com capilaridade por todo país*”³⁹ e lhe proporciona condições diferenciadas para a realização de trabalhos, especialmente por ter à disposição equipamentos de última geração para o treinamento de seus alunos.

As Representações Sociais identificadas sobre os valores de seu fundador, Shunji Nishimura remetem também a Schein (2001) e ao processo dinâmico de construção da cultura de uma organização, em que se veem presentes em seu cotidiano, nos seus pressupostos básicos, nas suas certezas compartilhadas, que determinam como os membros do grupo percebem, pensam e sentem os valores deixados, constituindo o cimento necessário para alicerçar novas paredes, novas sedes e moradas.

Os caminhos percorridos ao longo desse trabalho possibilitaram refletir sobre o papel de uma faculdade diante da racionalidade organizacional que lhe assolou a partir do século XX, afastando-a de sua atuação democrática de formação do cidadão e transformando-a em uma instituição burocrática regida pela lógica operacional.

Nesse processo vêm sendo instauradas novas estruturas que contribuem para manter e legitimar os privilégios de uma classe social específica e uma ordem estabelecida. Estruturas caracterizadas pela formação rápida de mão de obra profissional e pelo esquecimento da pesquisa ou sua adequação às necessidades do mercado, como uma “universidade-supermercado”, que vende seus bens a estudantes-clientes e tem como imperativo a satisfação deles (CHAUI, 2001). De certo modo, reduzindo a instituição e o Estado à condição de prestadores de serviço do capital. A faculdade passa a aceitar normas, valores e critérios que não foram produzidos diretamente por ela, multiplicando-os, como foi possível indicar nesse trabalho, pelas Representações Sociais apreendidas.

³⁹ Entrevista concedida pelo professor MLB. Entrevista 4 [mar. 2018]. Entrevistador: Tânia Cristina Impocetto Marcheti. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (11 min.).

Acompanhando o pensamento de Chauí (2016), cabe ressaltar que esse é um movimento global ligado ao modo de produção capitalista contemporâneo, que implica direitos sobre a educação e as instituições de ensino. O capital passa a ser a diretriz, lógica de funcionamento e administração das instituições de ensino, da educação, do tempo e do espaço, eliminando distâncias e tempo em prol de seu ritmo e de sua necessidade.

As faculdades e universidades, agora empresas modelos de racionalidade, se tornam operacionais, são guiadas por contratos de gestão quantitativos, pautados em lucro e produtividade, avaliadas por índices de evasão e produtividade, flexíveis e eficazes às particularidades e instabilidades do mercado. Aos professores, contratados por regimes de trabalho flexíveis e determinados, é imposta a transmissão rápida de conhecimento, saberes esses destinados a habilitar estudantes a se inserirem no mercado de trabalho. Muitos desses docentes, para aceitarem essas normas de trabalho, não dominam integralmente suas áreas ou as tratam como negócios secundários em suas carreiras (FRIGOTTO, 2003). A docência, em muitos casos, perde seu caráter de promover a formação de um cidadão crítico, capaz de questionar, inovar e se desenvolver diante da realidade, do instituído.

Em que medida encontra-se correspondência entre esse modelo de instituição de ensino superior e a Fatec Sunji Nishimura? Pode-se entender que, em certa medida, ela representa um retrato dessa universidade operacional delineado por Chauí, especialmente pela presença marcante, em todo seu processo, desde sua implantação aos dias atuais, dos interesses e da cultura da empresa de seu fundador.

Haveria de ser pertinente a construção de um espaço de discussão e reflexão sobre essa realidade, sobre as políticas acadêmicas, seus papéis, pesquisas, projetos e metas. Uma reflexão sobre os critérios e sentidos envolvidos nesse modelo organizacional, em que sorrateiramente ainda se percebe o movimento das exclusões sociais, travestidas pelos supostos interesses dos alunos em campos específicos de formação e trabalhos flexíveis e adaptados à formação de um cidadão produtivo, conveniente ao mercado de trabalho.

A história da educação no Brasil, em especial a educação tecnológica mostra que as políticas educacionais não se preocuparam com a instituição efetiva de uma educação pública, laica, universal e, sim, com as necessidades da classe dominante e a preparação, o adestramento de trabalhadores.

Nessa perspectiva, Frigoto (2007) relata que essa desigualdade se faz também presente na relação cidade/campo, pelo não acesso efetivo e democrático ao mesmo formato de conhecimento nos campos social, político e cultural e consequentemente a não preparação para as exigências profissionais daqueles ligados ao trabalho no campo, nem para o exercício autônomo da cidadania, perpetuando o espaço em que esse trabalhador deve ocupar na esfera social, subjugado a grandes senhores produtores, detentores da terra e do conhecimento.

Ações têm sido organizadas, com o intuito de trazer mudanças à educação, mas uma análise leva a perceber que as propostas das novas políticas educacionais não se movimentaram além da superfície, inovaram processos, acrescentaram tecnologias, mas existe a continuidade de projetos associados a não universalização de um conhecimento de qualidade e a continuidade do adestramento profissional e manutenção da hierarquia social.

Para alterar essa realidade seria necessário deixar de atender exclusivamente aos interesses de alguns grupos associados ao capital, implementando políticas públicas que busquem a superação do desenvolvimento desigual hoje existente. Pouco provavelmente, essas alterações poderão ocorrer a partir de projetos para a educação tecnológica instituídos em parcerias público-privadas.

A superação do modelo de educação vigente talvez demande grandes investimentos em ciências e tecnologia como efetiva possibilidade da universalização da educação em seus diferentes níveis, promovendo o acesso de todos e aparelhando o sistema educacional com infraestrutura adequada e professores reconhecidos e valorizados. Estabelecendo ou reestabelecendo a educação pública, gratuita, laica, universal, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho para todos.

Mas o que acena, nesse momento histórico, são ações que retomam as bases ideológicas de manutenção e ampliação de práticas atuais, com projetos que trazem em seu bojo práticas de perseguição e censura ao trabalho docente, com possibilidades, até mesmo de perseguições políticas. Uma dessas propostas políticas prega a instalação de cartazes com deveres dos professores, com temas que podem ou não ser abordados, transformando o professor em um reproduzidor de técnicas e conteúdos ditados por grupos dominantes. Foram percebidas peculiaridades desses pensamentos e práticas no espaço estudado, em que o professor assume o papel de preparar o aluno para um mundo de disputa, com regras e valores impostos por uma ideologia dominante.

Novamente, é importante refletir sobre as funções da educação e dos profissionais envolvidos nesse processo e reconhecer a importância das diferentes opiniões e do debate para a disseminação do conhecimento e da formação de um cidadão crítico, capaz de questionar as práticas vigentes, de olhar para além da superfície e de propor mudanças reais.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán S. A. de C, V., 2001. Disponível em: <http://www.academiaedu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_Org_Praticas_Socioales_y_Representaciones>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 02 maio 2015.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, A. Educação Politécnica. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 130-135.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. (Org.). **Educação e valores**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, N. S. R. de. **Representações Sociais de professores de matemática e alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre esta modalidade de ensino e a matemática**. 2013. 139 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <<http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000206438>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

ARRUDA, Â. Representações Sociais e Movimentos Sociais: Grupos Ecologistas e Ecofeministas do Rio de Janeiro. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 71-86.

_____. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, Campinas, v. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 maio 2015.

ARRUDA, M. F. de. **Cultura Organizacional e Inovação**: O estudo de caso em um hospital privado com característica de inovação no município de São Paulo. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2278/134805.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BARBOSA, D. Melhores e Maiores. **Revista Exame**, São Paulo, edição 1067, 02, jun. 2014, p. 23.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUER, M.; GASKELI, G. (Ed.). **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BERNARDI, A. C. C. et al. Agricultura de precisão no Brasil: adoção, resultados e perspectivas. In: CURSO INTERNACIONAL DE AGRICULTURA DE PRECISION, 8.; EXPO DE MÁQUINAS PRECISAS, 3., 2008, Córdoba. **Anais...** Córdoba, 2008. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/697488/agricultura-de-precisao-no-brasil-adocao-resultados-e-perspectivas>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORGES, A. T. Novos Rumos para o laboratório escolar de ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRADLEY, E.; CURRY, L.; DEVERS, K. Qualitative data analysis for health services research: Developing taxonomy, themes, and theory. **Health Research and Education Trust**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 1758-1772, ago. 2007.

BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2018-int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. De uma concepção de educação a uma concepção de instituição: um pouco de história da educação (profissional) tecnológica no Brasil. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO: GRAMSCI, POLÍTICA E EDUCAÇÃO, IV., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo H FAE/UFMG, 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old1/trabalhos_completos.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Brasília, DF. (Coleção de Leis da República Federativa do Brasil). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/república>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 436, de 02 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Resolução CNS n. 196, de 10 de outubro de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRAVERMAN, H. Trabalho e Força de trabalho. In: _____. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro, 1987. p. 1-60.

CAMACHO, L. M. Y. **As relações entre cultura japonesa e a educação dos nipo brasileiros**: um estudo dos elementos influenciadores do desempenho escolar positivo dos descendentes de japoneses. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CANEJO, M. O Japonês da Oficina. **Revista Globo Rural**, Porto Alegre, nov. 2008. Seção Faça e Aconteça. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6993,EEC1691354-1641-3,00.html>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CARVALHO, M. L. M.; BATISTA, S. S. S. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In: ALMEIDA, I. B. P.; BATISTA, S. S. S. (Org.). **Educação Tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 185-202.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS - 12, de 14 de dezembro de 2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 15 de dez. 2009 e retificado em 18 de dez. 2009, Seção 1, p. 65. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cesu/regulamento-de-graduacao.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. Deliberação CEETEPS n. 7, de 15 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento Unificado das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.fatecitu.edu.br/documents/delib-07-regim-Fatec.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Perfil e histórico**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CHAUI, M. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. In: CONGRESSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016, Salvador. **Conferência...** Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: <<http://www.congresso.ufba.br/?p=1658>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. Neoliberalismo no Brasil, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/69508356/Artigo-de-Marilena-Chaui-Sobre-Neoliberalismo-No-Brasil>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas. 2001. (Reflexões e Novas Direções, v. 2; Organizadores da edição brasileira: FACHIN, M. C.; FISCHER, R.; FISCHER, T.).

COUTINHO, M. P. L; NÓBREGA, S. M; CATÃO, M. F. F. M. Contribuições Teórico Metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 219-243.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DE ROSA, A. S. From theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical-methodological debate. **Social Science Information**, v. 33, n. 2, p. 273-304, jun. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/053901894033002008>. Acesso em: 20 dez. 2016.

DEJOURS, C. **Banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. Entre o desespero e a esperança: como re-encantar o trabalho. Dossiê: Qual é o sentido do trabalho? **Revista CULT**, São Paulo, v. 139, n. 12, p. 49-53, 2009.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOVALIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. São Paulo: Editora FGV, 2005. p. 97-118.

DEMARTINI, Z. de B. F. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Revista da Ande**, n. 14, p. 1-15, 1989.

_____. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3 (45), p. 215-228, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643802/11294>. Acesso em: 17 jan. 2016.

_____. Relatos Oraís: a participação dos sujeitos na pesquisa histórico-sociológica. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 5, série 2, p. 61-68, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cerus/article/view/83300/86331>. Acesso em: 17 jan. 2016.

DEMARTINI, Z. B. F.; ESPÓSITO, Y. L. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-995, out. 1989.

DEMARTINI, Z. B. F. et al. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. In: LANG, A. B. S. G. (Org.). **Família em São Paulo: vivências na diferença**. São Paulo: CERU/Humanitas, 1997. p. 77-95. (Coleção Textos, série 2, n. 7).

DENARDI, C. B. **Ensino superior e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1960-1975)**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254100/1/Denardi_ClaudiaBevilacqua_D.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences**. New Jersey: Princeton University Press, 1989. v. 1.

DOISE, W. Les représentations sociales: Définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Org.). **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 82-95.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e Representações: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 117-130.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DURAN, M. C. G. Representações sociais de professores em formação sobre profissão professor. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. **Representações sociais sobre o trabalho professor**. Aveiro: Editora Universidade de Aveiro, 2006. p. 91-106.

EICHENBERG, F. No compasso do engenheiro Prestre de Vauban. **Guia do Estudante**, dez. 2007. (Aventuras na História). Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/compasso-engenheiro-prestrevauban-435663.shtml>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE MARÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia de Mecanização em Agricultura de Precisão**. Pompéia, SP, 2015. 60 p.

FAGUNDES, M. **Aprendendo Valores Éticos**. Belo Horizontes: Autêntica, 2001.

FAGUNDES, N. C; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista FAGED**, Porto Alegre, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1386/1/2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 30-59.

FAUSTO, B. **Trabalho Urbano e Conflito Social**. São Paulo: Difel, 1976.

FERRARI, H. O.; LIMA, L. V. O Uso de Representações Sociais como Metodologia para Avaliações diagnósticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2016, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2016.487>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, C. de M. L. **A educação tecnológica no Terceiro Milênio: implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin**. 2013. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/USer/Downloads/CESARIO_DE_MORAES_LEONEL_FERREIRA_r ev.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

FIALA, D. A. de S. **A política de expansão da educação profissional tecnológica de graduação pública no Estado de São Paulo (2000-2007)**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USer/Downloads/Fiala_DianeAndreiadeSouza_M.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

FIALA, D. A. de S.; AGUILAR, L. E. Resultado das pesquisas iniciais sobre a educação tecnológica na América Latina. In: BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. **Educação profissional e tecnológica: perspectivas e experiências**. Jundiaí: Paco, 2015. p. 111-134.

FLEURY, M. T. L. O desvendar da cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L.; FISHER, R. M. **Cultura e Poder nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 1-6.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Líber Livros, 2005.

FREITAS, M. E. de. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa do IESAE**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 38-45, 1983. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-4242>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

FUNDAÇÃO SHUNJI NISHIMURA DE TECNOLOGIA. **Sobre a Fundação**. Disponível em: <<http://www.fsnt.com.br/sobre-a-fundacao/>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FUNDAÇÃO SEADE. Banco de Dados de Informações dos Municípios Paulistas. São Paulo: Departamento Gráfico da Fundação Seade, 2018.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, ano 2, p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-8839200000200002>>. Acesso em: 6 maio 2017.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. da. **Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 57-63, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 5-20, dez. 1991. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico cultural. In: RAMOS, A. B. (Org.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003. p. 67-76. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

GUARESCHI, P. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9-35. (Coletâneas da ANPEPP, 10).

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANDA, T. **O imigrante japonês**: história de sua vida no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HASHIMOTO, F. **Sol Nascente no Brasil**: cultura e mentalidade. Assis: HVF Arte e Cultura, 1995.

HELOANI, J. R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

IZUMI, S. **A estrutura psicológica da colônia japonesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1972.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 61-85.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 63-88.

KAJIMOTO, N.; CAVALCANTE, L. E.; PAZIN, M. C. C. Informação, Memória e Identidade: Estudo Sobre As Associações Japonesas em Marília. **Revista Ibero Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 67-85, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/Downloads/2480-Texto%20do%20artigo-4306-1-10-20170911.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. B. **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: EDUSP, 2012.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440361998000300003>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 33-58.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEÃO, V. C. **A crise da imigração japonesa no Brasil (1930-1934)**: contornos diplomáticos. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1989.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional**: Imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LOBO, B. **De japonês a brasileiro** (adaptação e nacionalização do imigrante). Rio de Janeiro: Tip. do Dep. Nacional de Estatística, 1932.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

MACHADO, I. J. R.; AMORIN, H.; BARROS, C. R. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MACHADO, M. L. M. (Org.). **Cultura, saberes e práticas**: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

MADEIRA, M. A confiança afrontada: representações sociais da AIDS para jovens. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. A. **AIDS e Representações Sociais**: a busca de sentidos. Natal: EDUFRN, 1998. p. 47-72.

MAGALHÃES, J. P. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. I.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999. p. 67-72.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINO, M. A. **A importância das parcerias na educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2012.

MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 347-370.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/.../1169/118>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MELLO, M. B. de J. B. **Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05082015.../mello_corrigida.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MENIN, M. S. S. Educação em Valores: A Escola como Espaço de Formação para a Cidadania na Sociedade Contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICELI, P. C. **Além da fábrica**: o projeto industrialista em São Paulo (1928-1948). São Paulo: FIESP, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (Org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1980. p. 91-99.

MIYAO, S. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (Org.). **A Presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980. p. 91-100.

MORAES, C. de S. **A ofensiva japonesa no Brasil**: aspecto social, econômico e político da colonização nipônica. Porto Alegre: Livraria Globo, 1942.

MORAES, C. **Shunji Nishimura**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1998.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JAVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. (Org.). **Social Representations**. Cambridge: University Press, 1984. p. 63-67.

_____. The phenomenon of Social Representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 63-67.

MOTOYAMA, S. **Educação técnica e tecnológica em questão**: 25 anos do CEETEPS: história vivida. São Paulo: Editora UNESP; CEETEPS, 1995.

_____. **Fapesp**: uma história de política científica e tecnológica. São Paulo: Editora FAPESP, 1999.

NIEMEYER, W. **O japonês no Brasil** (uma face do nosso problema imigratório). Rio de Janeiro: Brasileira Lux, 1925.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-87.

NOGUEIRA, A. R. **Imigração japonesa na História Contemporânea do Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo Brasileiro; Massao Ohno Editor, 1984.

OKAMOTO, M. Y. **Imigração japonesa**: rupturas e reconstrução de vínculos afetivos. São Paulo: Arte e Ciência, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 37-60.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-327, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livre: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUEPB, 2005. p. 573-603.

ONO, M. De colono a pequeno produtor: considerações sobre a agricultura japonesa. In: SAITO, H.; MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1973. p. 1160-1174.

PÁTARO, R. F.; ALVES, C. D. Educação em Valores: A escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. In: OGLIARI, C.R.N.; ILKIU, L. G.; RODAKIEWSKI, P. (Org.). **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED, 2014. v. 1, p. 1-22. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

PATRIOTA, L. Teoria das Representações Sociais: Contribuições para a apreensão da realidade. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 10, n. 1, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v10n1_lucia.htm>. Acesso em: 09 maio 2017.

PAULA, J. R. M. de. **Valores e pós-modernidade na formação do clero católico**. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-29052002-155615/publico/tde.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PEDROSA, R. H. L. Um Plano Diretor para o Ensino Superior Público do estado de São Paulo. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 2, p. 37-50, nov. 2010/fev. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/um-plano-diretor-para-o-ensino-superior-publico-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PETEROSS, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Loyola, 1980.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-35.

PINTO, M. E. de B. **Concepção de velhice e cuidado em três gerações de origem nipo-brasileira**. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PULLIN, E. M. P.; PRYJMA, L. C. Representações Sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 207-222, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/2439/2316>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. A Memória Histórica numa perspectiva Psicossocial. **Morpheus Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, p. 94-103, 2012.

Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4826/4316>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. As memórias da memória social. In: _____. (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 63-86.

_____. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-57.

_____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SÁ, C. P.; ARRUDA, A. O estudo das Representações Sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 3, p. 11-31, 2000 (Edição Especial Temática). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SAITO, H.; MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUSP, 1973.

SAKURAI, C. **Romanceiro da Imigração Japonesa**. São Paulo: Sumaré, 1993.

SANTOS, A. A Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto n. 58.004, de 24 de abril de 2012. Cria a FATEC de Pompéia em Pompéia, como unidade de ensino do CEETEPS. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-58004-24.04.2012.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Decreto n. 33.325, de 06 de maio de 1991. Institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-33235-06.05.1991.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Decreto n. 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-37735-27.10.1993.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Sistema de Processo Legislativo. Projeto de Lei n. 96, de 13 mar. 1998. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 13 mar. 1998, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=18986>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto n. 50.574, de 02 de março de 2006. Cria a FATEC de Itapetininga, como unidade de ensino do CEETEPS. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50574-02.03.2006.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 106/2011, de 16 de março de 2011. Dispõe sobre prerrogativas de autonomia universitária do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/paginas/deliberacao>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Resolução CRUESP - 1, de 19 de janeiro de 2001. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 25 jan. 2001, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.cruesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/Resolucao_Cruesp_no_01_2001_de_19_01_2001.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200 003>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução de Ailton Bonfim Brandão. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHWARTZ, G. **Japão de olhos abertos**: evolução financeira e políticas econômicas na Era Moderna. São Paulo: Nobel, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, V. H. M. K. **Um Jornal entre Brasil e Japão**: a construção de uma identidade para japoneses no Brasil e brasileiros no Japão. São Paulo: UFSCar, 2008.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 117-145.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

VERGÈS, P. Os questionários para análise das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUFPB, 2005. p. 201-228.

VIEIRA, F. **O japonês na frente de expansão paulista**: o processo de absorção do japonês em Marília. São Paulo: Pioneira, 1973.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 149-186.

_____. Sócio gênese e característica das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Dados de identificação**

Título do Projeto: “Influências da cultura japonesa no cotidiano acadêmico de uma Faculdade de Tecnologia do interior Paulista”.

Pesquisador Responsável: Tânia Cristina Impocetto Marcheti

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Responsável legal (quando for o caso): _____

_____ R.G.: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Elaborado de acordo com Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “Influências da cultura japonesa no cotidiano acadêmico de uma Faculdade de Tecnologia do interior Paulista”, sob a responsabilidade da pesquisadora Tânia Cristina Impocetto Marcheti (RG 15.871.908).

Leia cuidadosamente o que segue, pois esse informativo traz dados sobre o objetivo da pesquisa e suas fases de trabalho. Se ao final da leitura ainda lhe restarem dúvidas, faça todos os questionamentos que quiser e após estar totalmente esclarecido(a) sobre sua importância e papel nesse trabalho, se aceitar fazer parte do estudo, por favor, rubrique todas as folhas e assine ao final das duas vias deste documento. Uma via pertence a você como PARTICIPANTE e a outra à pesquisadora responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis e quaisquer dúvidas quanto aos aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5500 ramal 5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com a pesquisadora no telefone (18) 3322 4658 ou e-mail marcheti@globo.com.

Seguem informações sobre o processo:

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo analisar na Fatec Shunji Nishimura, localizada na cidade de Pompéia (SP), o processo de construção das práticas pedagógicas e verificar em que medida, os valores da cultura japonesa, mais especificamente os valores do Sr. Shunji Nishimura transpuseram as páginas do projeto pedagógico inicial e se instalaram em suas salas de aula.

II. Procedimentos:

Os trabalhos se dividem em duas etapas: em um primeiro momento todos os professores do curso de Tecnologia de Mecanização em Agricultura de Precisão da Fatec Shunji Nishimura serão convidados a comentar, por escrito, sobre sua prática pedagógica a partir da seguinte afirmação: “Em geral, o exercício da docência, independentemente da disciplina ou do conteúdo ministrado é orientado por valores e normas. Comente aqueles que são privilegiados em sua prática educativa nesta Faculdade”.

Em uma segunda etapa seis desses professores serão convidados a participar de entrevista individual com roteiro semiestruturado a ser construído com base nas respostas obtidas na primeira fase. Serão convidados à segunda fase professores cujas respostas estiverem entre as de maior coincidência e as de menor incidência em relação às normas e valores apontados.

Ambas as fases ocorrerão nas dependências da faculdade em data e local predefinidos com os(as) participantes para que não lhes acarrete custo algum. As entrevistas serão gravadas, como forma de garantir a transcrição exata dos dados apresentados pelo(a) participante e após as transcrições esse material será indexado conforme disposto na Resolução CNS 466/2012.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, por isso a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e não oferece riscos à dignidade. As questões utilizadas nos dois momentos envolvem conteúdos sobre os quais não existe previsão de desconforto, risco físico, psíquico, moral, social, intelectual, cultural ou espiritual. Entretanto entendemos que poderá sentir-se desconfortável em compartilhar informações, caso isso ocorra, poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou partilhar informação. Nosso objetivo é conseguir dados e trazer a possibilidade de gerar reflexão e conhecimento.

IV. Liberdades/Garantias

Caso opte por fazer parte da pesquisa lembre-se de que poderá se recusar a responder a qualquer uma das questões, em qualquer momento, sem precisar de justificativa para tanto. Poderá também, se desejar, sair da pesquisa sem que isso lhe traga qualquer dano. É assegurado ao(a) participante o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação.

V. Sigilo/Anonimato

Reforçamos que sua privacidade e desejo serão respeitados em todos os momentos e seu nome e todos os dados e elementos que possam, de qualquer forma, identifica-lo(a) serão mantidos em sigilo durante e após a realização da pesquisa.

VI. Despesas/indenização

Não existem valores econômicos envolvidos nessa pesquisa, a receber ou a pagar.

VII. Publicação (esclarecer que a pesquisa poderá ser publicada, preservando-se o anonimato)

Os dados utilizados na publicação dos resultados da pesquisa manterão o cuidado com a preservação do anonimato dos participantes do estudo. Isto inclui a não utilização de iniciais, número de registros ou outras formas de cadastro.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG: _____, abaixo-assinado, concordo em participar, como PARTICIPANTE, da pesquisa “Influências da cultura japonesa no cotidiano acadêmico de uma Faculdade de Tecnologia do interior Paulista”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Tânia Cristina Impocetto Marcheti sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

Pompéia, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Eu, Tânia Cristina Impocetto Marcheti, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Tânia Cristina Impocetto Marcheti

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

Professor: _____

Data: ____/____/2018

Horário: _____

Roteiro de Entrevista

1. Há quanto tempo trabalha aqui?
2. Quais fatores foram determinantes para a escolha em fazer parte dessa faculdade?
3. O processo educacional se dá a partir de diversos valores, fale o que você entende por Valores?
4. Como os valores estão presentes em sua prática pedagógica, quais são os principais valores que te orientam e em que espaços (sala de aula, grupo de estudos, aulas práticas)?
5. Como você diferencia normas/valores/ética?
6. Você sabe o que é a Fundatec e qual o papel ela tem na Fatec?
7. Você conhece os valores adotados pela Fundatec? Cite alguns.
8. Esses valores da Fundatec estão presentes em seu cotidiano de professor e fora da faculdade?
9. Como avalia a relação Fatec e Fundação?
10. Faça outras colocações que julgar importantes.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE ALUNOS

Nome: _____

- Porque escolheu essa instituição de ensino?

() pelo mercado de trabalho

() por tratar-se de área de meu interesse

() por vocação familiar

() pela infraestrutura do curso

() por ser gratuita

() por falta de opção

() outro: _____

- Como foi o processo de construção dos valores da turma?

() conturbado

() fácil

() exaustivo

() impositivo

() outro: _____

- O que significa para você ser um bom aluno?

- O que os valores significaram ao longo do curso?

() nada

() objetivos

() caracterização da turma

() outro: _____

- Lembra-se de todos os valores?

() sim

() não

() de partes

- Quais os valores que foram seguidos por você?

() nenhum

() todos

() alguns

Cite-os

- E pela turma ao longo do curso?

() nenhum

() todos

() alguns

Cite-os

- Quais os valores que foram reforçados pelos professores?

() nenhum

() todos

() alguns

Cite-os

- Quais eram seus valores na época em que iniciou sua formação?

() nenhum

() todos

() alguns

Cite-os

- Qual a sequência dos valores de sua turma?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS

Aluno(a): _____

Data: ____/____/2017

Horário: _____

Roteiro de Entrevista

1. Como você acha que surgiu seu interesse pelo curso de Tecnologia em Mecanização em Agricultura de Precisão, a que se deve? Surgiu como?
2. Fale o que você entende por Valores?
3. Como você acha que as pessoas adquirem Valores?
4. Você percebe que a Faculdade se preocupa com a formação de Valores de seus alunos? Como você percebe isso?
5. Você percebe que a formação na faculdade também se baseia em Valores? Como você percebe isso?
6. Você acredita que a faculdade escolha os valores que devam ser assimilados pelos estudantes ao longo do curso? Como?
7. Fale sobre disciplina aqui na Faculdade (O que é? Como ela aparece? O que acha dela?).
8. O que você conhece sobre a história da Fatec Shunji Nishimura? Quem iniciou seu processo? Como se deu a sua vinda? Por que ela existe? Quem esteve presente em sua criação?
9. Você sabe se a Fatec Shunji Nishimura é uma escola pública? Como pode explicar o que é uma Escola Pública?
10. Você sabe se há articulação entre Fatec e Fundação Shunji Nishimura? Qual a articulação e o papel de cada uma?
11. Quais os Valores você acredita que adquiriu aqui na Fatec?
12. Como percebe a importância dada pelo curso e pelos professores aos Valores trazidos pela Fundatec?
13. Você acha que as expectativas que tinha com relação ao curso (motivo da escolha) foram realizadas? Quais?
14. Faça outras colocações que julgar importantes.