UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CESÁRIO DE MORAES LEONEL FERREIRA

A educação tecnológica no Terceiro Milênio:

implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin

São Paulo
2013

CESÁRIO DE MORAES LEONEL FERREIRA

A educação tecnológica no Terceiro Milênio: implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin

(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação
Área Temática: Cultura, Organização e Educação

Orientadora: **Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto**

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.36 F383e

Ferreira, Cesário de Moraes Leonel
A educação tecnológica no Terceiro Milênio: implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin / Cesário de Moraes Leonel Ferreira; orientação Maria do Rosário Silveira Porto. São Paulo: s.n., 2013.
322 p.; anexo; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Tecnologia (Educação) 2. Tecnologia educacional 3. Ensino superior 4. Métodos de ensino 5. Pensamento Complexo I. Porto, Maria do Rosário Silveira, orient.

Nome: **FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel**
Título: **A educação tecnológica no Terceiro Milênio: implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação
Área Temática: Cultura, Organização e Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani — Instituição: Faculdade de Educação – USP
Julgamento:_____ assinatura:_____

Prof. Dr. José Luis Sanfelice — Instituição: Faculdade de Educação – UNICAMP
Julgamento:_____ assinatura:_____

Profa. Sandra da Costa Lacerda — Instituição: Univers. Nove de Julho – UNINOVE
Julgamento:_____ assinatura:_____

Prof. Dr. Ulisses Ferreira Araújo — Instituição: Faculdade de Educação – USP
Julgamento:_____ assinatura:_____

Profa. Dra. Maria do R. Silveira Porto — Instituição: Faculdade de Educação – USP
Julgamento:_____ assinatura:_____

Aos heróis anônimos das estradas que juntam os pedaços das vítimas acreditando no milagre que os heróis anônimos dos hospitais podem operar, pela fé, obstinação, perseverança e satisfação do dever cumprido.

Penso, ao mesmo tempo, que tudo não passa de ilusão, e que, no entanto, esta ilusão é a nossa única realidade.

Vivo a contradição entre meu sentimento do pouco de realidade da realidade e meu sentimento que nossa única realidade é aquela deste mundo dos fenômenos; vivo ora o sentimento de ser um fantasma no mundo das aparências, ora o sentimento de desfrutar do milagre único da vida; sinto às vezes o nada por toda parte e, outras vezes, sinto uma plenitude arrebatada que me deixa extasiado.

Sei que nossa única realidade encontra-se nos fenômenos fugazes, que têm tão pouco de realidade, mas que o mais frágil e o mais efêmero, o amor, é também a realidade mais sublime.

Edgar Morin

Aos amores da minha vida, Sônia e Júlia

Se o amor é o mais frágil e o mais efêmero dos fenômenos fugazes da nossa única realidade, que seja eterno no convívio da nossa família.

Às autoridades constituídas, aos órgãos públicos e privados que determinam os prazos e os deveres sem dar conta de que o outro é simplesmente humano, uma vez que a vida é complexa, minha mais severa indignação.

AGRADECIMENTOS

Já disseram “há tão pouco a pedir e muito que agradecer”, no entanto, sinto necessidade de ainda pedir mais e mais, pois Sócrates tinha razão com a célebre “só sei que nada sei”. Por isso, não seria justo deixar de agradecer àqueles que já nos ofereceram sua contribuição.

Assim, de forma muito especial, à Maria do Rosário, minha orientadora, amiga e parceira nas leituras de Morin no Instituto Júlio Prestes que, numa tarde de sábado, “não mais que de repente”, abriu-me os olhos para o doutorado. A paciência, o bom humor e o rigor científico caminham juntos, são concorrentes e complementares nessa pessoa humana que, doutora no mundo acadêmico, leva a vida com a sabedoria dos deuses gregos e romanos.

Aos meus amigos, colegas de profissão docente, protagonistas desta história e, também de maneira especial, à Profa. Dra. Isolina, diretora da Fatec de Itapetininga, em nome de quem estendo os agradecimentos aos demais funcionários desta instituição e do Centro Paula Souza que, de alguma forma, me ajudaram nesta caminhada.

Aos alunos, velhos atores, nem sempre lembrados nas pesquisas, mas tão almejados como foco das atenções dos profissionais da educação, tenho a consciência de que sem vocês, meus amigos, nada disso teria sentido.

E, aos meus queridos ‘mestres’ do doutorado, particularmente aos professores Ulisses e Miryam que, juntamente com outro grande ‘mestre’ de outros tempos, professor Sanfelice, cujo exemplo que neles senti, de dedicação e demonstração da fé que têm no poder que emana da educação, na responsabilidade e amor que deixaram transparecer naqueles poucos minutos em que vivenciamos seu ato pedagógico, no mundo acadêmico, bastou para reconhecermos as virtudes e valores que fazem deles o que considero exemplo de ‘educadores’.

FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel. **A educação tecnológica no Terceiro Milênio**: implicações do Pensamento Complexo de Edgar Morin. 321 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2013.

RESUMO

O estudo empreendido neste trabalho, tanto das atividades docentes na Faculdade de Tecnologia de Itapetininga quanto da legislação pertinente aos Cursos Superiores de Tecnologia, mostrou a necessidade de mudanças nessa instituição, no sentido de procurar estabelecer novas metodologias de aprendizagem, pois sua tradição pedagógica está sedimentada no 'paradigma clássico'. Adotando o Pensamento Complexo, de Edgar Morin como norteador dessa mudança paradigmática, desenvolveu-se, a partir de 2010, uma pesquisa qualitativa, participante, de caráter etnográfico, tomando essa instituição para estudo de caso, com o objetivo de verificar as implicações que se configuram em possibilidades e entraves para, fundamentado no Pensamento Complexo, transformar seu currículo: uma Faculdade de Tecnologia Moriniana. Com base nas entrevistas com professores e alunos e observando as conversas de bastidores daquela instituição, buscou-se captar os aspectos latentes da cultura da organização que se estabelecem fora do âmbito das normas e regulamentações vigentes, mas que fazem parte de seu dia-a-dia e exercem forte pressão no pólo patente, formal da escola. Este trabalho tem início com um breve estudo dos Cursos Superiores de Tecnologia na ótica da legislação e da história para, em seguida, apresentar uma breve historiografia da Fatec de Itapetininga, incluindo um perfil 'generalista' de seu corpo docente. O estudo de seu cotidiano foi realizado com uma descrição do funcionamento de seus cursos e dos vários setores que o compõe, além da descrição de trechos dos depoimentos obtidos dos professores e alunos. Posteriormente, a apresentação dos princípios do Pensamento Complexo. Em seguida, foi realizada uma análise e discussão dos resultados da pesquisa à luz do Pensamento Complexo, apresentadas sugestões de estratégias para a implementação de novas metodologias de aprendizagem, alguns entraves que dificultariam tal mudança bem como as possibilidades de sucesso, além de algumas medidas 'inovadoras' que já estão sendo levadas a efeito naquela unidade de ensino. Nas considerações finais foram pontuadas as justificativas da importância deste trabalho para a Fatec de Itapetininga.

Palavras-chave: Educação Superior Tecnológica. Curso de Tecnologia Moriniano. Pensamento Complexo no Ensino Superior.

O autor nasceu na cidade de Itapetininga, em São Paulo, iniciou seus estudos num Colégio confessional da cidade e concluiu o então Curso Ginasial e o Científico em escolas públicas estaduais. Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo (1978), fez uma segunda graduação em Administração na Associação de Ensino de Itapetininga (1980), especialização em Engenharia Econômica pelo Instituto Santanense de Ensino, na Capital, em São Paulo (1991) e Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba, em São Paulo (2004). A facilidade com a Matemática o levou, desde cedo, a dar aulas particulares para seus colegas de classe tendo atuado em cursinhos pré-vestibulares e em várias instituições de ensino particulares. Foi professor de Matemática Financeira e Estatística, por vinte anos, nas Faculdades Integradas de Itapetininga e, atualmente, ministra essas disciplinas nas Faculdades de Tecnologia de Itapetininga e Tatuí, em São Paulo.

Ferreira, Cesário de Moraes Leonel. **The technological education in theThird Millenium**: the implications of the Complex Thought of Edgar Morin. 321 page. Thesis (Doctorate). High School of Education. São Paulo University, 2013.

ABSTRACT

The study undertaken in this work, both teaching activities in Itapetininga Technology College – FATEC, as the Technology Superior Course to the pertinent legislation, showed the need changer in this institution, in seeking to establish new learning methodologies, because its pedagogical tradition is sedimented on the 'classical paradigm'. Adopting the Edgar Morin's Complex Thought, as a guiding of this paradigmatical changing, it has been developed, since 2010, a qualitative research, participant, based on the ethnographic character, taking this institution to study of the case, with the objective of verifying the implications which set themselves in possibilities and through, grounded on the Complex Thought, turn your curriculum into: a Morinian Technology College. Based on interviews with professor and students and observing the backstage conversations of that institution, sought to capture the latent aspects of the culture of the organization which establishes outside the scope of the standards and current regulations, however which makes part of your day-by-day and exerts strong pattern in the patent pole, formal of the school. This work begins with a study of the technology superior courses in the optical legislation and of the history to, then, shows a brief historiography of the Itapetininga Technology College including a faculty generalist 'profile'. The study of its daily activities were developed with a description of courses and citations from students and professor. Afterwards, the presentation of the Complex Thought principles. At the end it was made an analysis of the results of this research from the perspective of Edgar Morin's Complex Thought. It was the offered suggestions and strategies for the implementation of new learning methodologies and highlighted possible obstacles to such a change of paradigm as well as avenues to success besides the innovative measures already taking place at that institution. At the Final Considerations the justifications of the importance of this work to FATEC had been presented.

Key-words: Technological Superior Education. Morinian Technology Course. Complex Thought in Superior Education.

The author was born in Itapetininga, São Paulo, started his studies in a Confessional School in the same city finishing his primary and secondary courses in local State Public Schools. He graduated in Electric Engineering by the University of Mogi das Cruzes in São Paulo in 1978, a second degree in Administration at the Association of Education of Itapetininga in 1980 and a specialization in Economic Engineering by the Santanense Institute of Education in São Paulo City in 1991. He received his Masters Degree in Education from the University of Sorocaba in 2004. His familiarity with Mathematics allowed him, from an early age, to teach that subject to classmates and preparatory courses in many private institutes. He was an instructor of Financial Mathematics and Statistics, for twenty years at Integrated Faculties of Itapetininga and is currently teaching the same disciplines at the Faculties of Technology in Itapetininga and Tatui.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação Autônoma de Projeto
ADFATEC	Associação dos Docentes das Fatecs do Estado de São Paulo
ADS	Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AGRO	Curso de Tecnologia em Agronegócio
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CES	Câmara de Ensino Superior do CNE
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
COMEX	Curso de Tecnologia em Comércio Exterior
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação – São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno do CNE
DERITA	Delegacia Regional de Ensino de Itapetininga
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DES	Diretoria do Ensino Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Etecs	Escolas Técnicas mantidas pelo Centro Paula Souza no Estado de São Paulo
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fatecs	Faculdades de Tecnologia mantidas pelo Centro Paula Souza no Estado de São Paulo
FEPESP	Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo
FII	Faculdades Integradas de Itapetininga
FKB	Fundação Karnig Bazarian
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo
GECOM	Grupo de Estudos da Complexidade – Fatec de Itapetininga
GPS	*General Problems Solver*
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NDE	Núcleo Docente Estruturante
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração
SAI	Sistema de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – Centro Paula Souza
TG	Tiro de Guerra de Itapetininga
TG	Trabalho de Graduação (nova denominação para Trabalho de Conclusão de Curso – TCC)
USAID	United States Agency for International Development
WEBSAI	Trata-se do mesmo Sistema de Avaliação Institucional (SAI) implantado desde 2011 para ser respondido via Internet.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

Minha motivação 16
Problematização e objetivos 18
Natureza do trabalho 20
Metodologia 21
A pesquisa 23
O diário de campo 25
Os professores e seus relatos de vida 28
Os alunos 29
O cotidiano da escola 31
A estrutura do trabalho 32

CAPÍTULO 1 OS CURSOS DE TECNOLOGIA 36

1.1 OS CURSOS DE TECNOLOGIA NA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO 37
1.1.1 AS ORIGENS 37
1.1.2 A INDUSTRIALIZAÇÃO NO COMBATE À POBREZA 39
1.1.3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 48
1.1.4 ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO SEGUNDO GRAU 50
1.1.5 A CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA 52
1.1.6 CURSOS DE TECNOLOGIA E A ATUAL LDB DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 56

1.2 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO: UMA VISÃO HISTÓRICA 59
1.2.1 AS ORIGENS DA ESCOLA 60
1.2.2 A EDUCAÇÃO E O MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO 62
1.2.3 E ASSIM CAMINHAM AS UNIVERSIDADES 68
1.2.4 OS CURSOS DE TECNOLOGIA DO CENTRO PAULA SOUZA 71
1.2.5 UMA TENTATIVA DE FECHAMENTO 74

CAPÍTULO 2 A FATEC DE ITAPETININGA: BREVE HISTORIOGRAFIA 77

2.1 ENSINO SUPERIOR EM ITAPETININGA 80

2.2 FATEC DE ITAPETININGA E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS 83

2.3 CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA FATEC 87

2.4 A IMPORTÂNCIA DA FATEC PARA ITAPETININGA E REGIÃO 91

2.5 OS BASTIDORES DO PODER 95

2.6 A VISÃO DE DOIS EGRESSOS 101

2.6.1 EX-ALUNO E17DP 101

2.6.2 EX-ALUNO E18DP 105

CAPÍTULO 3 O COTIDIANO NA FATEC DE ITAPETININGA 110

3.1 O FUNCIONAMENTO DA FATEC 111

3.1.1 AGRONEGÓCIO 114

3.1.2 ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS 115

3.1.3 COMÉRCIO EXTERIOR 116

3.2 OS AMBIENTES DA FATEC 117

3.3 A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA 121

3.4 O CORPO DOCENTE 122

3.4.1 DADOS ESTATÍSTICOS 123

3.4.2 DEPOIMENTOS 124

3.4.2.1 Trajetória profissional docente 124

3.4.2.2 Como é ser professor hoje na Fatec 125

3.4.2.3 A influência da mídia eletrônica e da Internet na sala de aula 126

3.4.2.4 A pessoa humana em casa e na sociedade 127

3.4.2.5 Sonhos e realizações para o futuro 128

3.4.3 À GUISA DE UM PERFIL GENERALISTA 129

3.5 DEPOIMENTO DE DOIS PROFESSORES 130

3.5.1 PROFESSOR 53FIA 131

3.5.2 PROFESSOR 48MIA 139

3.6 CORPO DISCENTE 151

3.6.1 O FÓRUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO 151

3.6.2 IMPRESSÕES DISCENTES SOBRE A FATEC DE ITAPETININGA 156

3.7 CONCLUINDO O CAPÍTULO 163

CAPÍTULO 4 O PENSAMENTO COMPLEXO 164

4.1 PRINCÍPIO SISTÊMICO OU ORGANIZACIONAL 168
4.2 PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO 169
4.3 PRINCÍPIO DO ANEL RETROATIVO 171
4.4 PRINCÍPIO DO CÍRCULO RECURSIVO 173
4.5 PRINCÍPIO DA AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO 175
4.6 PRINCÍPIO DIALÓGICO 176
4.7 PRINCÍPIO DA REINTRODUÇÃO DO SUJEITO EM TODO CONHECIMENTO 179
4.8 AS AVENIDAS QUE LEVAM AO DESAFIO DO PENSAMENTO COMPLEXO 184
4.8.1 A IRREDUTIBILIDADE DO ACASO E DA DESORDEM 184
4.8.2 A TRANSGRESSÃO 186
4.8.3 A COMPLICAÇÃO 187
4.8.4 A RELAÇÃO COMPLEMENTAR E ANTAGÔNICA 188
4.8.5 A ORGANIZAÇÃO 189
4.8.6 O HOLOGRAMA 192
4.8.7 A CRISE DOS CONCEITOS FECHADOS E CLAROS 192
4.8.8 A VOLTA DO OBSERVADOR NA SUA OBSERVAÇÃO 194
4.8.9 A CONTRADIÇÃO 195

CAPÍTULO 5 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO NA FATEC DE ITAPETININGA 198

5.1 O LEVIATÃ 198
5.1.1 O CONTROLE DA ESTRUTURA: ORDEM E ORGANIZAÇÃO 199
5.1.2 O PODER DESCENTRALIZADO 205
5.1.3 ADOTANDO A INTERDISCIPLINARIDADE 209
5.1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS 216

5.2 OS PROFESSORES 219
5.2.1 O *IMPRINTING* CULTURAL E A (RE)PRODUÇÃO 220
5.2.2 O *SAPIENS DEMENS* 225
5.2.3 O EGOCENTRISMO E A EXCLUSÃO DO OUTRO 227
5.2.4 A HIPERESPECIALIZAÇÃO NO LAZER 232
5.2.5 RELIGIÃO E FAMÍLIA 235
5.2.6 PODER E DESVELO NA CONDUÇÃO DA FATEC 240

5.3 O CORPO DISCENTE 246

5.4 UM PANORAMA GERAL: AS ESTRATÉGIAS 253

CONSIDERAÇÕES FINAIS 260

REFERÊNCIAS 268

ANEXOS 278

APÊNDICES 282

INTRODUÇÃO

Desde os seis anos de idade, quando comecei a aprender as operações básicas de Matemática através do manuseio de palitos de fósforos, foi que criei [inconscientemente, talvez] o gosto pelo magistério. Isso acontecia durante as aulas particulares de Contabilidade que meu pai realizava para seus colegas do antigo curso técnico de 'Guarda-livros', em 1961, no corredor em frente à cozinha, passagem da sala de estar para o quintal de nossa própria casa, local onde havia um grande quadro negro construído numa das paredes. O raciocínio lógico aflorou desde cedo e, com 13 anos de idade, comecei a dar aulas particulares de Matemática aos colegas de classe por 'imposição' da professora que me flagrou ensinando a matéria nova ao colega de carteira. Em seguida fui convidado a ministrar aulas no antigo Curso Madureza [atual supletivo] e em cursinhos pré-vestibulares.

Minha formação aconteceu em Engenharia Elétrica e, posteriormente, a 'complementação' em Administração. Isso possibilitou minha contratação como professor das Faculdades Integradas de Itapetininga – FII, mantidas pela Fundação Karnig Bazarian – FKB, na cidade de Itapetininga/SP, entre 1982 e 2002, ministrando aulas de Fundamentos de Matemática, Matemática Financeira, Estatística entre outras, no Curso de Administração.

Após o término da pós-graduação *lato sensu*, em Engenharia Econômica[1], ocorrido em 1991, comecei a perceber a necessidade de mudanças no sistema de ensino, de um modo geral, no que diz respeito aos currículos e programas, vigentes à época, em todos os níveis. Isso, desde os cursos de formação de professores até os de pós-graduação que os habilitam para o ensino superior. Essa visão levantava várias hipóteses. Primeiro, de que os currículos e programas expressavam uma segmentação do conhecimento, própria da visão positivista, que representam os interesses e as relações de poder e dominação do sistema capitalista de produção. Segundo, das práticas pedagógicas exercidas em sala de aula, de responsabilidade do professor, cujo discurso não se compatibiliza com o comportamento diante do aluno, de discriminação, autoritarismo, de prepotência e arrogância, muitas vezes um disfarce da falta de conhecimentos, suficientes e necessários, para demonstrar domínio sobre a matéria e ministrar as aulas com tranquilidade. Terceiro, das formas de organização das escolas, refletidas por meio de administrações tecnocratas, mais preocupadas em cumprir prazos e

[1] A matriz curricular desse curso era composta por disciplinas, em sua maioria, da área financeira e de estatística, o que possibilitou tornarmos especialistas, justamente naquelas disciplinas cujas aulas ministrávamos na FKB.

vencer metas pré-estabelecidas do que em formar cidadãos preparados para enfrentar o mercado de trabalho e as adversidades da vida.

Minha motivação

Consultando a tese de doutoramento de Porto (1994) e estudando um de seus textos, (1999, p. 89) compartilho a ideia de que, nas sociedades modernas do mundo ocidental, a educação tem sido atribuída em grande parte à escola, que vem desenvolvendo suas funções sob forte influência do 'espírito do capitalismo' e suas consequências. Burocratização da vida social, ideologia do desenvolvimentismo através do consumismo, tecnificação geral da existência, ideologia da mobilidade ascensional resultam em um processo de despersonalização efetuada pelo excesso de racionalização presente nas relações entre indivíduos e grupos. Para Morin, essa racionalização "pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as consequências práticas" (MORIN, 2010, p. 158). Tais funções são facilitadas pela organização burocrática que é adotada pela escola e por um conjunto de leis e normas que segue, os quais, em nome da eficiência e da produtividade, entre outras coisas, definem suas competências, hierarquizam o poder e estabelecem currículos e programas coerentes com esses objetivos.

Ainda de acordo com Porto (op. cit.), esse modelo de escola enquadra-se no campo de explicação do paradigma 'clássico' que, segundo Morin (2010), é simplificador, porque lida com funcionalidades e manipulações para abolir a desordem, operando, conforme o autor, por redução [do complexo ao simples, do todo ao elementar], rejeição [da álea, da desordem, do singular, do individual], disjunção [entre os objetos e seu entorno, entre sujeito e objeto] e pela eliminação da incerteza, da ambiguidade, do contraditório.

O fato é que, através interpretação das minhas leituras de Morin[2], fica a percepção de que a escola poderia ser vista e entendida como uma instituição complexa o que serviu para intensificar os meus estudos sobre o Pensamento Complexo. Ao findar o ano de 2003, após terminar o Mestrado em Educação, pude participar de um grupo de pessoas que se iniciava na busca de maiores conhecimentos sobre esse assunto. O Instituto Júlio Prestes, sediado em

[2] Todos os recortes que farei sobre o Pensamento Complexo de Edgar Morin, neste momento, serão aprofundados no quarto capítulo deste trabalho.

Itapetininga, instituição ainda hoje (2012) não formalizada oficialmente, agrega pessoas alinhadas com o pensamento complexo como possibilidade de melhor entendimento da vida e do mundo. Esse 'novo olhar' tem sido meu ponto de apoio que aviva o desejo de entender como devem ser levadas a efeito as reformas na educação preconizadas por Edgar Morin.

De acordo com Morin (1997), a tarefa do pensamento complexo não é substituir tudo aquilo que o paradigma clássico representa, mas promover uma 'reforma' do pensamento, uma "dialógica cognitiva", de modo a enfrentar a incerteza, a inseparabilidade, as insuficiências da lógica dedutiva-identitária, os limites da indução e do princípio de identidade. Diz ele que "não há conhecimento pertinente sobre objetos fechados, separados uns dos outros (...). Há, assim, a necessidade de contextualizar todo conhecimento particular e, se possível, de introduzi-lo no conjunto ou sistema global de que ele é um momento ou parte (...) o pensamento complexo não é a substituição da simplicidade pela complexidade, ele é o exercício de uma dialógica incessante entre o simples e o complexo" (MORIN, 1997, p. 199-200).

O pensamento complexo desenvolve-se no contexto de uma mudança paradigmática, na qual, em vez de se tentar eliminar a incerteza, a ambiguidade, a diferença, trabalha-se com elas; aceitam-se resultados aproximados, probabilísticos e a ideia de que a totalidade do real não se reduz à soma das partes; percebe-se a limitação do conhecimento aproximativo e provisório das leis, e a inviabilidade do determinismo mecanicista; a distinção sujeito-objeto perde seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*. Sendo o processo de educação essencial para a promoção dessa mudança paradigmática, para o sistema escolar Morin propõe alterações nos três níveis de ensino, a que ele chama de "os três graus": fundamental, médio e superior (Cf. MORIN, 2001, p. 75-85).

Minha motivação, portanto, se fundamentou na seguinte questão: de que maneira essa reforma poderia acontecer na Fatec de Itapetininga? Ou, dito de outra forma e generalizando: como os cursos de tecnologia poderiam funcionar com seu currículo estruturado no Pensamento Complexo de Edgar Morin? Acreditava, então, poder levantar, junto aos professores e alunos dessa instituição, as possibilidades e os entraves para que uma reestruturação acadêmica pudesse ser levada a efeito nesses moldes. O fato é que, uma vez verificado, preliminarmente, a influência que os organismos internacionais, as políticas públicas e as crises do mundo capitalista exercem sobre os currículos das universidades, ficou claro, para mim, que o foco a ser perseguido seria não necessariamente o currículo gerado, organizado, padronizado e implantado nas instituições de ensino, o que se caracteriza por sua visão patente, mas, e sobretudo, a esfera do que é latente, que está interiorizado nos membros

do corpo docente daquela instituição e que o transforma, segundo Maffesoli (1998, p. 8), em um microgrupo ou numa tribo.

Assim, este trabalho se caracteriza como Estudo de Caso, cujo texto foi desenvolvido na primeira pessoa do singular. Sempre que considerei necessário, foram preservados os nomes dos funcionários da Faculdade de Tecnologia de Itapetininga, objeto deste estudo. As expressões que definem o 'momento atual' em que aponto fatos ocorridos durante o desenvolvimento deste trabalho se referem ao ano de 2012, uma vez que resolvi encerrar o período de minha pesquisa ao final desse ano, embora algumas informações mais recentes tenham sido aqui introduzidas, até meados de 2013.

Problematização e objetivos

Acreditei que, a partir do Pensamento Complexo, os trabalhos desenvolvidos na área de Ciências Humanas dos programas de pós-graduação em geral, e as teses de doutoramento em especial, como se configuram desde sempre no meio acadêmico, não poderiam manter o caráter único de *stricto sensu*. O Pensamento Complexo não permite um delineamento fechado num foco determinado de um assunto, qualquer que seja ele, sem que venham à tona as implicações decorrentes do seu não-delineamento. Sempre vão existir 'tensões' que fazem a conexão desse foco com o seu entorno, aquilo que Edgar Morin chama de "conhecimento pertinente" (Cf. Morin, 2007b, p. 35-39). Não se trata apenas de uma simples 'contextualização', mas de uma abrangência que vai deste os elementos que compõem o objeto em estudo, o seu entorno e as suas implicações com o local, o regional, o global, o planetário.

Trechos deste trabalho, portanto, fogem às características de uma tese, na medida em que invadem áreas fora do seu delineamento. Isso se justifica na medida em que se coloca o objeto de estudo em sua posição [e conexão] com a história, a política, a região e o sócio-cultural que fazem parte inexorável de sua existência e, portanto, de seu funcionamento.

Definindo como foco específico o 'currículo' da Faculdade de Tecnologia de Itapetininga/SP, este trabalho move meu esforço em conhecer as possibilidades e os entraves para que essa instituição, estabelecida como a 'unidade de análise' do meu Estudo de Caso, funcione estruturada pelo Pensamento Complexo de Edgar Morin.

O que entendo por ‘currículo’ está ligado a sua forma mais ampla de conteúdos disciplinares, significados e experiências, acadêmicas ou não, vivenciadas por toda a comunidade acadêmica num espaço que compreende o da instituição escolar e daqueles outros, quando essa própria instituição se responsabiliza pelos atos manifestos de seus alunos [viagens culturais, visitas técnicas, etc.]. Portanto, não vou abordar o ‘currículo’ da forma como já o fizeram tantos outros, mas procurar entendê-lo, segundo o Pensamento Complexo, que permite estabelecer princípios norteadores de uma pedagogia que se efetiva pelas relações patentes e latentes que se estabelecem no cotidiano dos professores, principais responsáveis, em minha opinião, pela execução do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, que é a viga-mestra do seu ‘currículo’.

Não se trata de implantar uma nova metodologia de aprendizagem, nem de dar respostas prontas e acabadas, como receita do que poderia ser a solução de todos os males da Educação Tecnológica, mas de procurar estabelecer uma estratégia capaz de orientar para uma finalidade que signifique a melhoria da qualidade de uma ‘práxis’ educativa focada mais na aprendizagem do que no ensino. A ideia, portanto, foi guiar este trabalho pela seguinte questão: como funcionaria a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga se todo o seu currículo fosse estruturado com fundamentação no Pensamento Complexo? Dito de outra forma e novamente generalizando, a questão poderia ser: de que modo um Curso Superior de Tecnologia poderia funcionar tomando por fundamento básico a Complexidade?

Essa questão se coloca pela constatação de que, atualmente, os cursos de tecnologia ainda se desenvolvem com a preocupação maior, às vezes única, de ‘formatar’ pessoas para atender o mercado de trabalho e aos interesses capitalistas. A estrutura escolar permanece a mesma desde quando a universidade moderna foi criada, na Idade Média, com as carteiras dispostas em formato matricial. As aulas continuam, predominantemente, expositivas mesmo com a utilização de recursos instrucionais midiáticos disponíveis aos professores, cuja maioria, mantém uma prática pedagógica de modo isolado, ainda com o ‘ranço arrogante’ de seres superiores, detentores do saber absoluto. Não existe a preocupação do desenvolvimento de um raciocínio crítico dos alunos e, praticamente, nenhuma condição de formação mais humanística que possibilite uma visão de mundo capaz de deslumbrar as questões mais prementes do uso da tecnologia sem a devida precaução com as possíveis consequências maléficas para o meio ambiente ou para a sociedade. Essa situação fica impossibilitada, também, em função do espaço de tempo reduzido para integralização desses cursos, com a orientação persistente de que seja ministrada a íntegra dos conteúdos.

Natureza do trabalho

Como disse anteriormente, este trabalho se caracteriza como um Estudo de Caso que é considerado, segundo alguns autores consultados, uma análise qualitativa e, entendida por Bonoma (1985, apud BRESSAN, 2000) como um recurso pedagógico apenas para gerar *insights* exploratórios. Rebello (2007) cita Goode & Hard (1969) dizendo que "é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado". No Prefácio da segunda edição do livro 'Estudo de caso: planejamento e métodos' Robert Yin diz que

> ... o estudo de caso há muito foi estereotipado como o 'parente pobre' entre os métodos de ciência social. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como se tivessem sido desviados de suas disciplinas acadêmicas, e suas investigações como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes (YIN, 2001, p. xi).

Para esse autor, em edição posterior e revisada do seu livro, o estudo de caso é "uma investigação empírica [de] um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real (...) em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados..." (YIN, 2007, p. 39-40). Alguns autores, como Martins (2007), Tull (1976) e Bonoma (1985) vão dizer que se trata de estudos intensivos das interações que ocorrem no âmbito de uma unidade [social] no que diz respeito a uma situação particular. A visão de Stake (2000, apud MAZOTTI, 2006, p. 641) é a que mais se aproxima do que pretendo, ou seja, uma "estratégia" de pesquisa qualitativa que, no caso da escola, não devem ser desconsiderados os diversos aspectos como o contexto físico, sociocultural, histórico, econômico e a legislação que regulamenta seu cotidiano.

De qualquer modo, parece haver a unanimidade de que a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ocorrer em duas situações: naquelas em que não há possibilidade de controle ou de 'manipulação' dos comportamentos relevantes para o estudo, o que favorece as observações diretas e entrevistas sistemáticas; e quando o tipo de questão envolvida na problematização levantada está em responder "como" e "por quê". O fato é que o Estudo de Caso tem sido utilizado cada vez com maior frequência no meio acadêmico para aplicação em pesquisas sociais no desenvolvimento de dissertações e teses, para observação de grupos específicos, como é o caso da educação, e de compreensão das relações sociais que ali se

estabelecem. Portanto, a ‘natureza’ deste trabalho se caracteriza como um Estudo de Caso, cuja ‘unidade de análise’ é a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga/SP.

Metodologia

Todo o desenvolvimento da pesquisa foi feito através de uma abordagem fenomenológica, de modo que foram vivenciados os fatos cotidianos da Fatec de Itapetininga no mesmo instante em que os fenômenos aconteciam. A proposta de análise crítica desses acontecimentos tem a intenção de buscar a “relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto. A validação da prova científica é buscada no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo” (MARTINS, 2007, p. 34).

Trata-se, portanto, de uma interpretação subjetiva do pesquisador sobre o comportamento humano. Nesse aspecto, as autoras Lüdke e André (1986) fazem uma exposição das ideias de Wilson[3] quando ele se refere à pesquisa etnográfica, e que no meu entender também se aplicam ao Estudo de Caso, dizendo que existem dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano, quais sejam, a naturalista-ecológica e a qualitativo-fenomenológica. Esta última,

> ... determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado do manifesto [patente] e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (1986, p. 15).

Em *Ciência com consciência*, falando sobre ‘teoria e método’, Edgar Morin diz que uma teoria não é o conhecimento, nem solução ou uma chegada, mas ela permite o conhecimento a partir do pleno emprego da atividade mental do sujeito e “é essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável” (MORIN, 2010, p. 335). Continua esse autor dizendo que na ‘ciência clássica’ o método deve ser concebido fielmente

---

[3] Artigo de Stephen Wilson, conferir em *Review of Educational Research*, v. 47, p. 245-265, 1997.

em seu sentido original, como se fosse um *corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas que excluem o sujeito das observações de seu objeto de estudo. Porém, na 'perspectiva complexa' o método precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte, "é a práxis fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade" (op. cit. p. 335-336).

Desse modo, não foi adotada uma metodologia específica que abarcasse todo o desenvolvimento pretendido. Optei em realizar uma abordagem fenomenológica, como já mencionei, coletando os dados, observando o fenômeno no momento em que está acontecendo, lidando com grupos culturais, no espaço-tempo em que interagem. Portanto, no que concerne ao foco deste trabalho, o embasamento teórico-metodológico e a análise dos resultados obtidos estão fundamentados na obra de Edgar Morin, em especial no conjunto de volumes de *La Méthode*.

As palavras de Maffesoli dão uma dimensão daquilo que representou minha ação enquanto pesquisador:

> A tradicional compartimentação disciplinar não será respeitada (...) é o próprio objeto abordado que exige essa transgressão. Na verdade, agora aceita-se cada vez mais que a existência social, da qual nos ocupamos, se presta com muita dificuldade ao recorte conceitual. Deixemos isso para os burocratas do saber, que acreditam fazer ciência, presidindo à repartição classificada daquilo que, supostamente, cabe a cada um. Que a partilha seja feita em função das classes, das categorias sócio-profissionais, das opiniões políticas ou de outras determinações *a priori*, tanto faz. Para usar um termo meio bárbaro, que nos esforçaremos continuamente para ex-plicitar, esclarecer, o que tentaremos manter é uma perspectiva 'holística': noção que, numa constante reversibilidade, une a globalidade (social e natural) com os diversos elementos (meio e pessoas) que a constituem. Isso, no rastro da temática que reivindico, volta a reunir os dois extremos da cadeia, o de uma ontologia existencial e o da mais simples das trivialidades. (1998, p. 3) (sic).

Evidentemente, não tive a pretensão de desenvolver um estudo do modo como Maffesoli o faz, mesmo porque não é esse o escopo este trabalho, mas é essa a ideia que tenho a respeito da metodologia adotada. Segundo esse autor, "Ainda que pela força das circunstâncias, quer dizer, quando nos confrontamos com qualquer (re)novação social, é necessário praticar um '*laisser-aller*' teórico, sem que para tanto seja preciso abdicar do engenho ou favorecer a preguiça e fatuidade intelectual (op. cit. p. 6)".

Saliento, no entanto, que a "perspectiva holística" de que trata Maffesoli está contemplada no "segundo princípio" da complexidade, na visão de Morin (2000, p. 209)

entendida como “princípio hologramático” e que será melhor desenvolvido no quarto capítulo deste trabalho.

Com relação às críticas sobre o Estudo de Caso, aquelas consideradas mais contundentes podem ser apontadas em Lüdke e André: “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas (...) se [basear] muito na interpretação pessoal (...) o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade” (1986, p. 27).

Rebello (2007), citando Goode e Hatt (1967, p.426-427), diz que esses autores reforçam estas ideias salientando que o pesquisador “passa a sentir-se seguro de poder responder muito maior número de questões do que poderia fazer somente com os dados registrados” e que “o resultado, naturalmente, é uma grande tentação de extrapolar, sem garantia”.

É evidente que enfrentei esses problemas e corri, ainda, o risco de provocar interpretações subjetivas e equivocadas. Mas, pelo fato de que sou professor na Fatec de Itapetininga desde sua fundação naquela cidade e que meu compromisso profissional simplesmente não se alterou durante todo este processo, posso garantir que não houve alterações [significativas] no ambiente nem mesmo no comportamento dos ‘atores’ em decorrência de minha pesquisa.

Com relação à subjetividade nas interpretações e visão distorcida do fenômeno, procurei manter uma neutralidade e um distanciamento suficientes para que minha atuação como autor e ator desse processo não interferisse nas análises que realizei, muito embora estivesse ciente de que a mera presença do pesquisador já estabelecia uma interferência no campo de pesquisa. No meu caso em particular, tive a sensação de que, por várias vezes, a neutralidade e o distanciamento se constituíram mais numa intenção, do que propriamente numa realização.

A pesquisa

A pesquisa que realizei na Fatec de Itapetininga deve ser classificada como qualitativa, de caráter etnográfico, com observação dos professores e alunos, configurando-se como “observação participante” (Denzin, 1978; Lüdke, 1986; Martins, 2007). Nesse processo, a presença do observador no meio a ser investigado é mantida na situação de igualdade aos

membros integrantes da ‘comunidade’ observada e “em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados” (MARTINS, 2007, p. 37). Na visão de André “a **observação** é chamada de **participante** porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a **situação estudada**, afetando-a e sendo por ela afetado” (1995, p. 28) (meus grifos).

Entendendo a “situação estudada” como o espaço social onde os indivíduos se relacionam, verifico em Morin (2007a) que a relação indivíduo/sociedade tem explicação a partir de três princípios: hologramático, dialógico e recursivo. Neste último, Morin diz que o

> ... indivíduo não se realiza, em primeiro lugar, por um determinismo social capaz de tolerar margens de liberdade individual, mas conforme um anel de produção mútua indivíduo/sociedade no qual as interações entre indivíduos produzem a sociedade; esta constitui um todo organizador, cujas qualidades emergentes retroagem sobre os indivíduos incorporando-os. A sociedade controla e regula as interações que a produzem e garante sua continuidade através da incorporação das novas gerações de indivíduos; a emergência social depende da organização mental dos indivíduos, mas a emergência mental depende da organização social (2007a, p. 167).

O que fugiu ao rigor científico em meu procedimento na pesquisa [mesmo havendo ‘conselhos’ dos autores consultados] foi o fato de que não reuni os ‘atores’ daquela instituição para dialogar sobre os progressos conseguidos ou sobre novas perspectivas que porventura se deslumbrassem com os resultados [mesmo que parciais] da pesquisa.

Anunciei este trabalho em reuniões de professores, expliquei minhas intenções para aqueles professores que entrevistei, realizei um levantamento de dados[4] com a participação de 38 (trinta e oito) docentes quando reforcei meus objetivos e fiz duas apresentações sobre os resultados parciais da pesquisa, também em reunião de professores.

Portanto, os professores sabiam de minhas intenções, mas não opinaram a respeito de como eu deveria fazer, nem foram devidamente informados, ainda, sobre seus resultados. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos diferentes de modo que cada um deles representou fases distintas com metodologias específicas.

---

[4] Sobre o assunto fiz uma abordagem no Capítulo 5 (Cf. p. 210-ss).

O diário de campo

Na primeira fase, e esta foi permanente durante todo o processo, elaborei um diário que permitiu anotações de campo dos casos que considerei significativos, ocorridos entre os diversos 'atores' que constituem a comunidade acadêmica da Fatec de Itapetininga. Segundo Rockwell, "a escrita etnográfica se apóia em múltiplas formas de registro, porém levar um **diário de campo** é, todavia, a atividade central do trabalho, pois aí se registra a informação" (2009, p. 196) (minha tradução) (meu grifo). Continua esse autor dizendo que o diário de campo

> ... serve para anotar, em relativa privacidade, as impressões e as recordações do dia; é necessário para registrar, quando o momento o permite, os detalhes não verbais de um acontecimento, que nem sempre são acessíveis à gravação. Ademais, no diário se levam anotações reflexivas sobre o processo próprio de transformar paulatinamente as maneiras de pensar, de observar e de relacionar-se com as pessoas (ibidem) (minha tradução).

A coleta de dados, nessa fase, foi feita de modo "furtivo", sem que os atores percebessem que estavam sendo observados em todos os aspectos de conduta, fala, expressão facial ou tensão pessoal [de raiva, felicidade, espanto etc.]. Baseei-me na memória que tive dos momentos vivenciados para transcrever os fatos nesse diário de campo, lançando mão de uma técnica[5] já utilizada em outro trabalho que publiquei[6], denominada por Reigota (1999) "narrativas ficcionais". Assim, após vivenciar um determinado acontecimento considerado pertinente, esperava o momento de fazer as anotações no diário de campo para registrá-lo, de modo que "os fatos são verdadeiros, mas minha narrativa é, na maioria das vezes, ficcional, quer dizer, sem faltar com a verdade eu me atrevo a inserir palavras ou retirá-las do contexto real" (FERREIRA, 2011, p. 17).

Diz Maffesoli (1998) que, na tradição compreensiva, o procedimento que se faz é buscar as verdades aproximativas, principalmente quando se trata da vida cotidiana, pois não há que se preocupar com o que seja a verdade última. Continua ele dizendo que

> No caso, a verdade é relativa, tributária da situação. Trata-se de um 'situacionismo' complexo, pois o observador está, ao mesmo tempo, ainda

---

[5] Sobre o assunto consultar REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999.

[6] FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel. *Quatro cantos da sala de aula: o buraco negro do EAD*. Itapetininga, SP: Via Sete Editorial, 2011.

> que parcialmente, integrado em tal ou qual das situações descritas por ele. Competência e apetência caminham lado a lado. A hermenêutica supõe ser quem descreve da mesma substância que aquilo que descreve. Ela requer uma 'certa comunidade de perspectiva'. Os etnólogos e os antropólogos cansaram-se de insistir nesse fenômeno. Creio que é hora de aceitá-lo também para as realidades que nos são próximas (op. cit., p. 7).

Buscando manter o sigilo, indispensável nessas situações, elaborei uma relação de professores com seus nomes identificados por um código, uma vez que alguns dos relatos registrados são absolutamente confidenciais no sentido de que poderiam comprometer a posição funcional do professor junto à instituição ou provocar 'suscetibilidades' entre colegas pela opinião de um para com o outro.

Este código foi composto por um número de dois dígitos dado por sorteio entre todos os membros pertencentes ao quadro docente da Fatec de Itapetininga, considerando o ano base de 2009, mais três letras que permitem a identificação de gênero, o tipo e o tempo de contratação de cada professor

Evidentemente, cada situação está envolta por momentos de tensão, muito específicas, e que, por isso, não podem ser interpretadas ao pé da letra. Há de se levar em conta o contexto emocional que permeia o ambiente onde e quando os fatos acontecem. Não houve, portanto, uma sistematização de horários ou datas para essas anotações. Elas foram sendo coletadas e registradas na medida em que minha presença, nos horários de aula ou de atividades acadêmicas do dia-a-dia, permitia os 'flagrantes' das conversas informais dos corredores e demais ambientes da instituição. Foram registradas, portanto, aquelas conversas que, por sua natureza ou assunto, considerei pertinentes aos meus propósitos.

Entendendo, também, que meus sentimentos e impressões foram registrados no mesmo diário uma vez que faço parte do quadro de professores da instituição, busquei sempre o equilíbrio desejável entre pesquisador e docente, num exercício de "auto-policiamento", de modo que um não anulasse nem sobrepusesse o outro.

Segundo Edgar Morin, "enquanto as ciências 'normais', inclusive as cognitivas, baseiam-se no princípio disjuntivo, que exclui o sujeito (o cognoscente) do objeto (o conhecimento), ou seja, exclui o cognoscente do seu próprio conhecimento, o conhecimento do conhecimento deve enfrentar o paradoxo de um conhecimento que só é o seu próprio objeto porque emana de um sujeito" (2005, p. 30). Isso significa que não se pode mais excluir o sujeito do seu objeto de estudo, ou seja, nas palavras de Morin, "necessitamos, portanto, reintegrar e conceber o grande esquecido das ciências e da maioria das epistemologias; e enfrentar, sobretudo aqui, o problema incontornável da relação sujeito/objeto" (ibidem).

Nesta primeira fase, registrei várias situações ocorridas dentro do âmbito institucional da Fatec de Itapetininga que considerei ‘delicadas’. Uma primeira situação foi provocada por uma greve parcial dos professores das Fatecs, no Estado de São Paulo, que revelou conflitos, tensões e ‘mal estar’ generalizado envolvendo grevistas, coordenadores de curso e o próprio diretor da instituição. As conversas que se estabeleceram foram abrindo um ‘abismo’ entre a Diretoria e Coordenadoria, que permaneciam fieis ao Poder Central, e os professores em greve que ‘lutavam contra’ esse mesmo Poder. Criou-se um clima de ‘fissão’ entre professores grevistas e não-grevistas culminando em um ambiente de trabalho, pós-greve, diferente daquele de harmonia que se estabelecia anteriormente. Os e-mails trocados entre as partes, nesse período, também foram reveladores de conflitos, de acusações e de hostilidades provocados pela situação de greve, inclusive com palavreados [escritos nos e-mails] que jamais poderia imaginar serem emitidos por meus próprios colegas.

Outro registro que considerei importante dá conta dos comentários que os professores faziam [fazem] nos ‘corredores’ da escola sobre o comportamento de seus pares, de ‘fofocas’ que podem provocar intrigas e que, tudo indica, não acontece em outras Fatecs ou, pelo menos, não do modo como se manifestam na Fatec de Itapetininga. A situação de ‘buchicho’ entre dois [ou mais] professores obriga olhares furtivos, silêncios bruscos e mudanças de assunto quando uma terceira pessoa se aproxima. Nas palavras de um dos professores, “Itapetininga é o lugar onde existe o maior número de loucos por metro quadrado de todas as Fatecs do Estado”. Um outro docente afirma em seu depoimento que “os professores da Fatec de Itapetininga estão muito preocupados em **fazer política**, e não em dar aulas” (meu grifo). Muitos dos professores contatados que ali lecionam e que também trabalham em outras unidades insistem que essas situações não existem dentro da instituição de ensino onde eles trabalham, senão em Itapetininga.

Observe-se que, no Diário de Campo, relatei muito mais os aspectos latentes da instituição, o cotidiano, o lado da sombra do social, conforme denomina o próprio Maffesoli em sua obra, do que o patente, o institucional, mas que podem exercer até mais influência nas atividades próprias da instituição. Ressalte-se, ainda, que essa primeira parte da pesquisa mostrou-se imprescindível e provou que pesquisas quantitativas, por mais bem elaboradas e por mais adequadas que sejam as metodologias adotadas e, ainda, por mais cuidadoso o pesquisador, não trazem, em seus resultados, a total fidelidade aos dados coletados. As opiniões dos atores em consulta, registradas pela fala ou por respostas a este ou aquele questionário, nem sempre corresponderam à práxis que esses atores revelaram no seu dia-a-dia. A observação dos fatos como acontecem na realidade é uma prova de que são os

costumes, os desejos, o imaginário coletivo, portanto a cultura, em última instância, que determina a história do grupo e, consequentemente, da instituição.

Os professores e seus relatos de vida

Esta segunda fase, levada a efeito por meio de entrevistas gravadas nas dependências da Fatec de Itapetininga [iniciadas em 2009 e encerradas ao final de 2012], representou o primeiro contato direto com os professores da instituição, individualmente, quando pude explicar-lhes do que tratava meu trabalho e qual era a minha proposta. A intenção original era de abordagem de toda a população, composta por 47 (quarenta e sete) professores na época, então membros do corpo docente da instituição, mais alguns alunos[7], mas a prática do meu dia-a-dia de pesquisador mostrou ser impossível tal façanha. Mesmo marcadas previamente as datas e locais para as entrevistas, alguns professores sempre apresentavam desculpas e motivos para não comparecer; outros, nem ao menos se prontificaram a agendá-las.

Assim, foram realizadas entrevistas com 29 professores (representando 61,7% do total) que, recorrendo aos cálculos estatísticos[8] para composição de amostras, teríamos 90% (noventa por cento) de Nível de Confiança com erro amostral de 10% (dez por cento), ou seja, 5% (cinco por cento) para mais e para menos. A amostragem tornou-se, portanto, não-probabilística, com a coleta feita de forma "acidental", conforme Martins (2007, p. 49), ou seja, na medida em que havia a oportunidade de participação de algum professor disponível no momento. Os resultados, nessas condições, podem ser considerados fidedignos e representativos da população.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um questionário semi-estruturado, na verdade um roteiro (ver Apêndice A) que permitiu colher relatos de vida por meio de uma conversação "mais ou menos" direcionada. Esses relatos possibilitaram o levantamento de um perfil profissional dos professores, em que foram observadas as duas dimensões determinantes da formação do "eu profissional", conforme aponta Gonçalves (1996) quando cita Kelchtermans (1992), quais sejam, a retrospectiva e a prospectiva.

---

[7] Explicarei mais adiante quais alunos foram 'convidados' a participar da pesquisa.

[8] Os cálculos foram feitos de acordo com Martins (2007, p. 46) considerando variável nominal e população finita, erro amostral de 10%, com estimativas de proporção 'p' e 'q' iguais a 50% cada uma, situação que retorna o maior número de elementos possível para a amostra, calculado em 28,06 professores.

> A dimensão retrospectiva compreende quatro componentes: a descritiva, que corresponde à auto-imagem, querendo significar o modo como o professor se define a si próprio como tal; a avaliativa, traduzida na auto-estima, enquanto avaliação de si próprio como professor; a reativa, que compreende as razões pelas quais o docente escolhe, permanece ou deixa a profissão, ou seja, a motivação profissional; e, a normativa, significando o modo como o professor define o seu trabalho, isto é, a percepção da tarefa. A dimensão prospectiva assenta nas expectativas dos professores quanto ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional e no modo como eles o sentem (GONÇALVES, 1966, p. 160).

A ideia foi elaborar um "perfil profissional", e não, necessariamente, levantar uma "identidade profissional" desses professores. Para isso, segundo Silva (2007), seria preciso ir mais além, pois ela "representa um processo dinâmico de construção que tem uma dimensão espaço-temporal, uma vez que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando não só pelo tempo concreto de formação inicial, como pelos diversos espaços institucionais que favoreceram ou não o desenvolvimento profissional da pessoa" (p. 240).

O que fiz foi construir um perfil 'generalista' que representasse a maioria dos professores da Fatec de Itapetininga (Cf. Capítulo 4, p. 129-ss) e que pudesse facilitar as análises do que se configura em possibilidades ou entraves na adoção de um currículo fundamentado no Pensamento Complexo.

Os alunos

A terceira fase aconteceu em paralelo com a segunda, quando realizei entrevistas com alguns alunos dos cursos da Fatec de Itapetininga. Do mesmo modo como fiz nas entrevistas com os professores, preservei a sua identificação atribuindo-lhes um código começando com uma letra de identificação de gênero [Masculino, Feminino] seguida de um número de dois dígitos, dado por sorteio entre eles, mais duas letras que representam seu *status* funcional na instituição ou perante seus colegas de sala.

Esses alunos foram por mim escolhidos, de modo que a coleta de dados foi feita por amostragem 'intencional' quando o pesquisador, segundo Martins, "se dirige intencionalmente a grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião" (2007, p. 49). Assim, escolhi um grupo de alunos que exerciam, na ocasião, um papel de liderança frente a

seus pares, como representantes de sala, alunos estagiários em diversos setores da instituição e os ex-alunos que, naquele momento, já faziam parte do quadro de funcionários da Fatec de Itapetininga.

Essa minha postura se justifica pelo fato de que não me interessava saber a opinião geral dos alunos sobre seus professores ou sobre o curso que estavam frequentando. Interessava descobrir o que de fato acontecia naquela instituição aos olhos de alunos que, por terem a responsabilidade de representar seus pares, imaginei, por isso mesmo, já deviam carregar consigo uma consciência mais acurada sobre o que eu procurava entender.

Essas opiniões deveriam ser as mais fidedignas possíveis e, portanto, eu precisava de alunos que tivessem uma visão mais madura, mais consciente e mais sincera, sem que se deixassem influenciar por eventuais conflitos que pudessem ter ocorrido com seus professores, ou com os coordenadores de curso, ou com a própria Diretoria da Fatec de Itapetininga.

Prevaleceu aqui minha "intuição" na busca por fontes que pudessem fornecer dados mais confiáveis a respeito daquilo que, de fato, acontecia nas salas de aula, em particular e, na instituição, de um modo geral. Para essas entrevistas foi elaborado um questionário semi-estruturado (ver Apêndice C), de modo a permitir aos alunos a descrição de como agem seus professores no que diz respeito às questões dos temas transversais, da interdisciplinaridade, do aproveitamento dos conhecimentos que os alunos trazem de seu contexto sócio-cultural e da maneira como realizam as avaliações do seu desempenho escolar.

Seguiram, portanto, os mesmos moldes daquelas realizadas com os professores, feitas nos horários de intervalo das aulas e nas dependências da própria Fatec, cujo questionário funcionou como um roteiro para uma conversação, também, mais ou menos direcionada.

Aqui minha intenção era entender a visão do aluno sobre sua vida acadêmica e de como é estar frequentando uma instituição de ensino superior; o que ele valoriza na relação com seus professores; o que ele aprova e desaprova dentro da estrutura pedagógica da instituição; e suas sugestões sobre o que deve ser melhorado. Além disso, foi possível identificar as principais qualidades que eles aprovam nos professores e no curso, e que eles consideram imprescindíveis para se ter qualidade de ensino.

O cotidiano da escola

Na última fase de minha pesquisa busquei entender as questões patentes e latentes que permeiam o dia-a-dia da instituição.

O patente é o pólo que diz respeito às determinações legais, normas e procedimentos, além da postura de um discurso formal dos professores que constituem, em minha visão, o "concreto" de seu currículo. Para isso recorri a uma pesquisa bibliográfica e documental, que só foi levada a efeito com êxito graças ao auxílio dos funcionários[9] da Secretaria Acadêmica da instituição, pesquisa essa complementada pelas observações registradas no diário de campo.

Com relação à legislação sobre o ensino superior, em geral, e em especial sobre os cursos de tecnologia, utilizei uma planilha eletrônica para relacionar, cronologicamente, os documentos, o que facilitou o entendimento das políticas públicas sobre o assunto. Além disso, essa planilha ajudou a evidenciar o envolvimento das organizações internacionais quando ditam as regras de como devem ser levados a efeito "tais e quais" procedimentos em função das formas de financiamento cabíveis ao setor educacional.

Foi [é] fácil constatar que o cotidiano escolar da instituição está fortemente ligado às ações administrativas e pedagógicas, fundamentadas, ainda, no paradigma clássico, com forte burocratização do Estado e com um Projeto Político Pedagógico feito quase que exclusivamente por meio de conteúdos programáticos já pré-estabelecidos. Em função disso, fui sentindo a necessidade de criar um grupo de estudos entre os professores da Fatec de Itapetininga que pudesse difundir o Pensamento Complexo. E, realmente, fiz isso como proposta de 'preparar' o professorado para uma visão voltada aos novos paradigmas, uma vez que, a própria legislação que regulamenta os cursos de tecnologia, aparentemente, estão fundamentadas nesses paradigmas emergentes. Assim, para ter um guia norteador de horários e dias da semana para tais reuniões, fiz um 'levantamento de dados' que, segundo Martins, "caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer" (2007, p. 36).

---

[9] Ressalto que o segundo diretor dessa instituição, provavelmente por inexperiência como gestor, acabou criando um clima tão tenso entre os funcionários, que para qualquer informação a eles solicitada, por mais banal que fosse, teria que haver uma autorização superior, sem o que nada seria informado. Instaurou-se o "medo" que só foi extinto, me parece, com a gestão do terceiro diretor, em minha opinião, mais experiente e mais democrático (Cf. Cap. 2, p.96-ss).

Apliquei, então, um questionário aos professores (ver Apêndice E) para que eles indicassem se participariam [ou não] dos grupos, quais os dias de disponibilidade durante a semana e os horários preferidos. Dos 47 (quarenta e sete) professores que compunham, na época, o quadro do corpo docente da instituição, 33 (trinta e três) responderam que participariam das reuniões e 5 (cinco) disseram que não participariam.

Animado com esses resultados, criei o Grupo de Estudos da Complexidade – GECOM, convidando os interessados a participar nos horários que eles mesmos indicaram como os mais apropriados. Foram criados 4 (quatro) grupos que deveriam ter a participação de, pelo menos, seis professores por grupo, o que totalizaria 24 (vinte e quatro) participantes, conforme o que apontava o resultado da tabulação do meu 'levantamento de dados' (ver Apêndice F). A prática, no entanto, mostrou a "realidade dos fatos" quando apenas um único grupo vingou.

Quanto ao latente, foi colhido mediante a observação constante do funcionamento da escola quanto às relações afetivas entre professores, alunos e funcionários; aos valores que permeiam a instituição; as atitudes das pessoas frente às injunções do patente; os preconceitos etc. Seu registro foi feito em grande parte, naquilo que compõe os relatos do diário de campo.

A estrutura do trabalho

Tratando-se de um estudo estruturado no Pensamento Complexo, acredito poder 'transgredir' uma questão de ordem na apresentação deste trabalho, uma vez que, tradicionalmente, o primeiro capítulo encerra a fundamentação teórico-metodológica. Resolvi, no primeiro capítulo, apresentar um levantamento da trajetória dos Cursos de Tecnologia, inicialmente com uma visão histórica desses cursos no Brasil. De acordo com o que pude verificar, suas origens remontam à fase colonial, quando a intenção dos cursos profissionalizantes era atender à necessidade de amparar os desvalidos e desafortunados. Isso vai criar certo "preconceito", com relação aos Cursos de Tecnologia, arraigado entre os jovens até os dias de hoje. Em seguida, minha análise é direcionada para a legislação sobre o assunto e o fortalecimento desses cursos com a ampliação de vagas a partir dos anos 2000, notadamente no Estado de São Paulo, numa visão que mostra as relações entre educação, trabalho e o mundo capitalista de produção. Procurei sublinhar a presença do discurso formal, burocrático e prescritivo, que são a tônica dos discursos legais, e a importância que esses

cursos têm no cenário de desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, em especial, pela contribuição do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

O segundo capítulo trata da ‘Faculdade de Tecnologia de Itapetininga’, atualmente denominada[10] “Professor Antonio Belizandro Barbosa de Rezende”, o seu contexto político e sócio-cultural, desde o momento em que se discutiu a criação dessa unidade de ensino na cidade de Itapetininga, até mesmo os conflitos que a tornam um ‘ente’ especial, de ‘personalidade’ específica, diferenciado das demais unidades do gênero. Aqui, incluí o depoimento de dois egressos como complemento da historiografia na visão dos alunos.

No terceiro capítulo, ‘o cotidiano escolar da Fatec de Itapetininga’, descrevi sua estrutura acadêmica e o modo como funcionam os diversos setores. Fiz uma apresentação dos resultados da primeira fase de minha pesquisa, que possibilitou levantar um perfil profissional do seu quadro docente e que vai dar condições de um melhor entendimento sobre o que se constitui os elementos que compõem meu objeto de estudo de caso. Em seguida incluí a terceira parte da minha pesquisa, realizada com alunos da instituição. Procurei entender melhor o que pensam, professores e alunos para tentar desvelar o que seriam os entraves e as possibilidades de uma faculdade de tecnologia estar fundamentada num currículo ‘morriniano’.

Agora sim, no quarto capítulo, explicitei a fundamentação teórica adotada para a análise dos dados coletados no desenvolvimento de minha pesquisa, praticamente toda ela baseada no ‘Pensamento Complexo’ de Edgar Morin. De início, apontei os ‘sete princípios’ que, acredito, constituem a ‘estrutura’ do Pensamento Complexo e que propiciaram um melhor entendimento dos fenômenos vivenciados na Faculdade de Tecnologia de Itapetininga, fundamental para as análises das situações que representaram os dados coletados naquela instituição. Posteriormente, orientei-me pelas palavras do próprio Morin que indica ‘avenidas’ como caminhos possíveis para se chegar ao desafio do Pensamento Complexo, cujas explicações, muitas vezes, coincidem com os princípios anteriormente explicitados. Nesses casos, procurei incorporar alguns conceitos que ainda não havia abordado, na tentativa de ampliar os conhecimentos [impossíveis de serem totalmente explanados numa única tese], sempre na busca por atingir os objetivos propostos neste trabalho.

---

[10] Nascido em Leopoldina, Minas Gerais, formou-se em Filosofia em 1942, passando a lecionar na rede estadual de ensino em Presidente Wenceslau, em São Paulo, sendo designado para Dirigir o Instituto de Educação Peixoto Gomide, em Itapetininga/SP. Disponível em: <http://www.fatecitapetininga.edu.br/institucional/patrono-da-fatec-itapetininga/>. Acesso em março de 2012.

Essa busca voltou-se para o estudo do espaço cultural onde os fenômenos se manifestam no envolvimento cotidiano entre professores e alunos, cujo estudo foi realizado por pesquisa de caráter etnográfico e **participante**, uma vez que também sou 'ator' nessa instituição. O caldo cultural ocorre de duas maneiras: pelas intervenções patentes, ligadas às normas e à legislação que regulamenta as ações profissionais; e as latentes, que se caracterizam pelas tradições, pelos 'modismos', pela maneira de ser daqueles que, juntos, formam uma 'comunidade' ou, segundo Maffesoli (1998), uma 'tribo'.

O quarto capítulo, portanto, traz minhas observações sobre o modo como as reformas propostas por Morin poderiam ser levadas a efeito na unidade de Itapetininga, tendo sido consideradas 'as possibilidades e os entraves' que pude 'enxergar' neste estudo. Faço um paralelo entre as reformas propostas por Edgar Morin no que diz respeito às ações e atitudes capazes de provocar um novo olhar sobre as ciências e sobre o conhecimento, e o que a comunidade acadêmica da Fatec de Itapetininga apresenta, em minha opinião, como possibilidades para que tais reformas de fato aconteçam.

Apontei várias estratégias possíveis para um planejamento que comporte uma organização funcionando aos moldes do Pensamento Complexo sem que isso afete diretamente as questões ligadas ao caráter patente da instituição que é determinado por legislação pertinente. Tomei o cuidado de não elaborar nenhum receituário infalível, mas apontar pressupostos de ações que possam transformar o ambiente escolar universitário na simulação da vida real, do mundo profissional e pessoal, sugerindo a adoção da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos. Sugeri, ainda, o encantamento do aluno com relação ao processo de aprendizagem, para que ele desperte, dentro de si, a vontade em buscar, cada vez mais, novos conhecimentos e que as experiências de vida acadêmica, provoquem no egresso um amadurecimento no agir, com lucidez e consciência crítica frente às tramas do mundo, parodiando o poeta, d"a vida como ela é".

Cheguei, finalmente, às 'considerações finais' que, na verdade, são provisórias, como não poderiam deixar de ser, uma vez que se trata do Pensamento Complexo que não se fecha, não simplifica, não padroniza. Na verdade o que fiz foi dar as justificativas da importância de meu trabalho para a Fatec de Itapetininga.

Assim, o 'produto final' que resulta desta tese são as minhas considerações de como devem ser buscadas 'estratégias' que possam dar condições para a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga estruturar seu currículo fundamentado no Pensamento Complexo de Edgar Morin. Deve-se levar em conta, repito, a legislação que representa as questões patentes, de contrato, de compromisso profissional, situação essa imprescindível, pois é o que justifica a

manutenção da vida dessa instituição. Transferir poderes, descentralizando-os através de Grupos de Estudo ao mesmo tempo em que um 'poder' se mantenha central, do modo como se configuram as ideias de Morin (2011, p. 123-137), acatando sempre as determinações do Poder Central, representado pelo Centro Paula Souza. Realizar pesquisas adotando a metodologia *design thinking*[11] e promover reuniões sistemáticas com os membros da sua comunidade acadêmica, em especial com os professores, para que as tomadas de decisão sejam feitas baseadas no caldo cultural que ali se manifesta de ideias, desejos e interesses dos atores dessa instituição [incluindo aí os alunos].

Acredito que, a partir do estudo do Pensamento Complexo por parte dos docentes da Fatec de Itapetininga e de um melhor entendimento sobre as ideias de Edgar Morin a participação democrática dos professores, num processo de mudança paradigmática, pode ocorrer evitando-se, dessa forma, as resistências [ou, pelo menos, minimizando-as] que sempre minam as expectativas. Acredito, também, que as mudanças só ocorrem quando partem de dentro das pessoas envolvidas, do seu caráter latente, afetivo que busca por elas.

Na possibilidade de que essas mudanças de fato ocorram, a metodologia educacional adotada, qualquer que seja ela [insisto nas metodologias ativas de aprendizagem], deve levar a instituição "educação tecnológica" a assegurar, ao seu egresso, uma formação de cidadão consciente e livre, preparado tanto para o enfrentamento do mundo do trabalho como para as adversidades do cotidiano, na busca por melhores condições de vida, seja pessoal, social, ambiental, planetária...

---

[11] Fiz comentários sobre o assunto no Capítulo 5 (Cf. p. 258-ss).

CAPÍTULO 1

OS CURSOS DE TECNOLOGIA

Pretendo, neste momento, fazer duas abordagens sobre os cursos de tecnologia que, não obstante o fato deste estudo não ser meu foco, sinto a necessidade de ser fiel ao Pensamento Complexo que só tem sentido quando relaciona as partes ao todo e o todo às suas partes; numa palavra, desenvolver uma tese sobre os cursos de tecnologia sem ao menos situá-los em seu contexto mais amplo seria, no mínimo, retornar ao paradigma clássico cuja reforma Edgar Morin apregoa: "a reforma do conhecimento exige uma reforma do pensamento. A reforma do pensamento exige, por sua vez, um pensamento capaz de relacionar os conhecimentos entre si, de relacionar as partes com o todo e o todo com as partes, um pensamento que possa conceber a relação do global com o local, do local com o global" (MORIN, 2011, p. 141). Entretanto, não me aprofundarei neste estudo, uma vez que o objetivo é o de apenas conectar a Fatec de Itapetininga naquilo que é a história que lhe dá origem e vida, integrando-a num sistema do qual ela é tão somente uma parte.

O que importa, primeiramente, é 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. A outra abordagem se refere à história da educação, suas implicações com o mundo do trabalho e as interferências dos órgãos internacionais ligados aos interesses do mundo capitalista.

Com relação à legislação, vou estruturar a maioria de minhas argumentações com o Parecer número 29, de 02 de dezembro de 2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, cujas citações serão feitas de modo simplificado[12] por "CNE 29/02". Este Parecer deu origem à Resolução número 3 desse mesmo colegiado, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, atualmente (2012) em vigor.

Sobre a abordagem histórica, vou me reportar aos trabalhos de autores como Lombardi, Saviani e Sanfelice, organizadores de publicações cuja composição é feita com autores consagrados nessa área do conhecimento, além de obras de professores do Centro

---

[12] Sua referência completa está ao final deste trabalho junto às demais legislações, com título "BRASIL".

Paula Souza que desenvolveram trabalhos sobre educação profissional num contexto mais específico dos cursos de tecnologia, em especial aqueles mantidos por essa instituição, o que vem ao encontro de meus propósitos.

1.1 OS CURSOS DE TECNOLOGIA NA ÓTICA DA LEGISLAÇÃO

1.1.1 AS ORIGENS

Situar os Cursos Superiores de Tecnologia num encadeamento cronológico desde suas origens me parece difícil, em virtude das divergências entre vários autores que pude consultar. Alguns atribuem sua origem a partir da implantação dos chamados Cursos Técnicos de Nível Superior, outros através do surgimento dos Cursos de Engenharia Operacional, ambos da década de 1970, e outros, ainda, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por meio do seu Artigo 104. Esse Artigo permitia a organização de cursos ou de escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios.

Porém, acredito que a origem desses cursos é bem mais remota, pois deve ser considerada a partir dos Cursos Profissionalizantes que, desde a Fase Colonial do Brasil, sempre estiveram relacionados à mão-de-obra braçal, e não intelectual. Por isso, não se pode falar em Cursos de Tecnologia sem colocar em evidência um ‘preconceito’ que ainda existe entre os jovens estudantes, de que esses cursos não são de nível superior e que se prestam às classes sociais menos favorecidas.

Consultando o Parecer número 29, do Conselho Nacional de Educação, já referido anteriormente, pude verificar a existência desse ‘preconceito’ na fala do relator:

> 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 (CNE 29/02, p. 6) (meus grifos).

Pesquisa[13] realizada em meados de 2009 na cidade de Itapetininga, entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, de escolas particulares e públicas, mostrou que 51,1% dos alunos da rede particular e 56,3% da rede pública declararam não saber que os cursos oferecidos pelas Fatecs eram de nível superior (ALMEIDA & FERREIRA, 2012, p. 17).

Nas minhas anotações do Diário de Campo, realizadas durante a pesquisa de caráter etnográfico na Fatec de Itapetininga, tenho o registro da fala de um dos professores, que também ministra aulas em cursinhos particulares pré-vestibulares naquela cidade[14]. Ao fazer uma de suas 'provocações' com os alunos, ele vai citando as universidades públicas onde eles poderão estudar se levarem a sério o cursinho. A cada nome de instituição, ele sente a ovação eufórica dos alunos, como é o caso da USP, UNESP, UNICAMP entre outras universidades públicas do país. O problema acontece quando a instituição que o professor cita é a Fatec, pois os alunos reagem de maneira negativa, com apupos. É justamente esse comportamento que me faz acreditar que a origem dos Cursos Superiores de Tecnologia deva ser considerada desde a Fase Colonial deste país e que a divisão 'ensino profissional versus ensino intelectual' sempre esteve presente em nossa história educacional.

Segundo Cunha (2000, apud MACHADO, 2011, p. 109-111) no Brasil Colonial já se fazia a separação entre o conhecimento intelectual e o manual, de modo que o primeiro era reservado aos filhos de colonos e o segundo aos menos abastados. Após a vinda da Família Real, em 1808, o artesanato e o trabalho na mineração e nos engenhos de açúcar começam a ter a participação de escravos e homens livres não qualificados, de modo que surge a necessidade de prepará-los para essas atividades.

Sobre o assunto, Machado vai dizer 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

[13] Recomendo a leitura deste trabalho, que realizei em conjunto com o atual diretor da Fatec de Itapetininga, para maiores informações sobre as estratégias a serem adotadas pela Fatec de Itapetininga, no sentido de procurar aumentar a relação candidato/vaga dos concursos vestibulares e diminuir ou, até mesmo, evitar a evasão.

[14] Vale ressaltar que os cursos preparatórios para o vestibular na cidade de Itapetininga são todos particulares e frequentados por alunos advindos, em sua quase totalidade, das classes alta e média-alta.

> 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 (2011, p. 109).

O início da história do ensino profissionalizante no Brasil, portanto, está fortemente ligado pela intervenção do Estado no auxílio aos filhos dos pobres. Exemplo disso é o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha cria, nas capitais, as Escolas Estaduais de Aprendizes Artífices destinadas aos jovens em situação de risco. Através do ensino profissionalizante pretendia-se "não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (BRASIL, 1909).

A partir desse ano, com a urbanização e industrialização na cidade de São Paulo, aliados à imigração estrangeira, são criados os cursos noturnos para alfabetização de trabalhadores do sexo masculino, que dá origem a uma rede de escolas cujo objetivo era, por um lado, continuar com o caráter assistencial aos mais pobres, às crianças e jovens em situação de risco e, por outro lado, atender as classes trabalhadoras com baixa escolaridade. Por parte dos empresários do setor industrial, havia o interesse em formar mão-de-obra com conhecimento técnico suficiente para transformar jovens em trabalhadores colaboradores do projeto de industrialização do Estado.

Nesse sentido, a elite industrial que surgia em São Paulo, capitaneada por Roberto Simonsen e Roberto Mange, utilizando-se da argumentação de que a superação da pobreza generalizada estaria ligada à industrialização, defende um projeto que vai além, no sentido estrito, dos interesses da produção.

1.1.2 A INDUSTRIALIZAÇÃO NO COMBATE À POBREZA

A justificativa de que os verdadeiros interesses do país seriam coincidentes aos da industrialização dá vida ao discurso de Roberto Simonsen na noite de inauguração do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo – CIESP, em primeiro de junho de 1928 (MICELI, 1992). Segundo esse autor, em São Paulo o CIESP passa a representar os interesses do setor industrial tendo à frente Roberto Simonsen que, em seus discursos, apontava a necessidade de o desenvolvimento da técnica estar acompanhado por um aprimoramento das relações sociais,

sem o que estaria em jogo a criação de uma “civilização sem alma” (ver: MICELI, 1992, p. 99-108). A ideologia manifesta era liberal, uma vez que, segundo Miceli, o programa social proposto pelo CIESP assentava-se na defesa da racionalização dos métodos de trabalho e da planificação das atividades econômicas, em defesa do projeto industrialista, e que

> ... 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 a ideia que alimenta as transformações ocorridas a partir de 1930, quando Getúlio Vargas instala o Ministério da Educação e Saúde Pública e promove alterações substanciais no sistema educacional brasileiro. Segundo Romanelli (1985), esse período pode ser dividido em três fases.

A primeira corresponde ao período entre 1930 e 1937. Com a tomada do poder, em1930, Vargas necessitava fortalecer seu governo, o que fez pelo estabelecimento de várias medidas, entre as quais a criação de ministérios. A área educacional sofre reformas substanciais, sob responsabilidade de Francisco Campos, de modo que o Brasil tem, pela primeira vez, uma estrutura de ensino obrigatória para todos os estados, extinguindo-se as políticas que cada um deles havia implantado, individualmente, desde a década de 1920. Assim, a Reforma Francisco Campos “teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente 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, p. 135). Porém, não contempla os cursos profissionalizantes, que poderiam ter sido implantados e institucionalizados para colaborar com a elite industrialista que surgia no país.

O que aconteceu, na verdade, foi a continuidade da separação entre o conhecimento manual e o intelectual pela evidente seletividade imposta àqueles candidatos ao ensino superior, pois num país em que a grande maioria vivia na zona rural, era analfabeta e que a estrutura educacional se apresentava fragmentada pela legislação estadual, o currículo exigido no ensino secundário era extremamente elitista. Tratava-se, portanto, de manter o trabalho intelectual para os ricos e o braçal para os mais pobres.

Ao fortalecer a participação dos sindicatos, Vargas transforma o CIESP em Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, para que pudesse agregar essas instituições. Essa primeira fase também foi marcada por debates, congressos e discussões sobre educação [conhecido como 'conflito de ideias'] além da publicação do Manifesto dos Pioneiros, resultado da influência das ideias liberais instaladas na Europa e nos Estados Unidos por um movimento que propugnava transformações no sistema educacional, conhecido, entre outros nomes, por Escola Nova.

A segunda fase tem início em 1937 com o golpe de estado protagonizado por Vargas, com a justificativa de proteger a sociedade contra o comunismo, e estende-se até 1947. Em 1937 é promulgada uma nova Constituição, substituindo a de 1934, com inspiração fascista, de regime ditatorial, com abolição dos partidos políticos, da liberdade de imprensa, de perseguição a opositores e de intervenção na economia. Com relação à educação, pela primeira vez, uma constituição trata das questões vocacionais e pré-vocacionais dos jovens, institucionalizando os cursos profissionalizantes, mas prioritariamente, aos filhos dos 'pobres'.

Nesse sentido, o Artigo 129 dessa Constituição vai garantir aos jovens "a que faltarem os recursos necessários (...) receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais" (BRASIL, 1937). Reza este Artigo, ainda, que é dever do Estado providenciar o ensino pré-vocacional profissional "às classes menos favorecidas", fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, Municípios ou de associações particulares. Além disso, transfere para as indústrias e sindicatos o dever de "criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados" (BRASIL, 1937).

O Estado assume a posição de 'empresário industrial' quando são criadas comissões de estudo para a implantação de indústrias de base no Brasil, mais necessariamente a siderurgia. Nessa época, uma vez em curso a segunda Guerra Mundial, Vargas é pressionado pelos Estados Unidos a se posicionar contra os países do Eixo, uma vez que havia relações de cordialidade entre Brasil e Alemanha. Essa situação parece ter sido favorável ao Brasil, em negociações ocorridas entre os dois países, para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, em Volta Redonda, e da mineradora Companhia Vale do Rio Doce o que deveria proporcionar um novo impulso no que diz respeito à educação profissionalizante no Brasil.

Em 1941, após o Brasil ter se decidido contra os países do Eixo, são firmados acordos com os EUA para fornecimento de material bélico, empréstimo para a construção da CSN,

bem como fornecimento de equipamentos para isso. Em 1942, vem dos EUA uma comissão, conhecida por Missão Cooke, para acompanhamento das negociações e para elaborar um 'rastreamento' do litoral norte e nordeste brasileiro, de modo a negociar a instalação de bases aéreas e navais norte-americanas. Essa comissão promove, na verdade, um verdadeiro 'raio x' das situações geo-político-sócio-econômicas do Brasil, verificando, reconhecendo, levantando essas questões, principalmente, as concentrações de minérios em solo brasileiro (ROCK GEOSOCIETY, 1998).

Ao término da guerra, o então Secretário de Estado dos EUA, George Marshall, faz um discurso em Harvard anunciando a intenção do seu Governo em apoiar os países europeus na recuperação de sua economia. Conhecido como Plano Marshall, tem início o que os historiadores, em geral, apontam como a recuperação dos países ocidentais da Europa, a Guerra Fria, a posição internacional hegemônica dos EUA com relação ao capitalismo etc. Em seu discurso, Marshall dá o tom de ajuda humanitária:

> Nossa política não é dirigida contra algum país ou doutrina, mas contra fome, pobreza, desespero e caos. Seu propósito deve ser o renascimento de uma economia de trabalho no mundo, de forma a permitir a emergência de condições político-sociais em que 37 instituições livres possam existir. Tal assistência, estou convencido, não deve estar em uma base errada enquanto várias crises se desenvolvem. Toda assistência que este Governo puder render no futuro deveria prover uma cura, ao invés de mero paliativo. Todo o governo que estiver disposto a ajudar na tarefa de recuperação encontrará total cooperação, tenho certeza, por parte do governo dos Estados Unidos (SIMON, 2011, p. 36-37).

Para os países da América Latina, localizados 'abaixo do Equador', é o início de um período de dificuldades, uma vez que as necessidades da Europa por produtos industrializados seriam atendidas pelas indústrias norte-americanas, pois esse 'plano', elaborado de forma unilateral pelos EUA, não contemplava a participação dos demais países latino-americanos. A elite industrialista de São Paulo manifesta seu descontentamento através de um de seus ilustres representantes, empresário Roberto Simonsen, que na 26ª. reunião plenária da Comissão Executiva do Conselho Interamericano de Comércio e Produção, realizada em outubro de 1947, no Rio de Janeiro, apresenta um relatório apontando os problemas que afetariam esses países:

> ... a execução do programa, tal como esboça a Comissão de Cooperação Econômica de Paris, vai nos obrigar ao retorno a condições que se assemelham às que existiam no período da guerra. Seremos chamados a expandir nossas atividades extrativistas, agrícolas e mineradoras para

> colaborar nesse plano com a contribuição de matérias-primas e produtos semi-coloniais (MICELI, 1992, p. 167).

Na Educação, a partir de 1942, são baixadas as Leis Orgânicas da Educação, por meio de Decretos, que caracterizam a Reforma Capanema e que vão institucionalizar e regulamentar o ensino profissional de nível técnico. São criadas duas importantes instituições federais: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei nº. 4.048 de 22 de Janeiro de 1942, com a denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e o Decreto-Lei nº. 10.009 de 16 de julho de 1942 aprovando o regimento da entidade com a denominação que se conhece hoje, de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Decretos-Lei nº. 8.621 e 8.622 de janeiro de 1946, este último já com o Ministério da Educação a cargo de Raul Leitão da Cunha, no governo provisório de José Linhares.

Segundo Manfredi (2002) ao curso secundário caberia formar os dirigentes da nação, enquanto os cursos voltados para a educação profissional estariam designados para os setores da produção, de modo que o ensino agrícola atenderia o 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. De qualquer modo, mantém-se a dicotomia: trabalho braçal para os menos favorecidos e intelectual para a elite, uma vez que os cursos profissionalizantes não possibilitavam, ao egresso, o acesso ao ensino superior.

Finalmente, a terceira fase estende-se de 1946 até 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa terceira fase, o desenvolvimento da indústria no país, mais necessariamente nas regiões Sul e Sudeste, exige a formação técnica especializada do pessoal a ser contratado. Dessa forma o desenvolvimento das instituições do chamado Sistema ‘S’ (Senai, Senac, Senar, Sesi etc.) vai colaborando com o projeto industrialista, formando mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e comercial do país.

Ressalte-se que, na década de 1930, a Associação Comercial de São Paulo promoveu cursos de psicologia aplicada ao trabalho (Henri Piéron, em 1925) e de tecno-psicologia (Léon Walther, em 1929) ministrados por franceses que traziam as ideias da organização racional do trabalho. Segundo Miceli (1994), foi através de uma Comissão constituída em 1929, para a organização e realização de eventos desse tipo, que nasceu o Instituto Paulista de Eficiência, transformado posteriormente no IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), inaugurado oficialmente em 23 de junho de 1931. Segundo esse autor

> Rapidamente, o IDORT se transformaria na principal agência de propagação da organização racional do trabalho no Brasil, desempenhando o papel de centro intelectual do industrialismo para as questões relativas à racionalização, o que também significava participar diretamente da redefinição das funções do Estado na condução do processo de industrialização (...) das ações do IDORT releva destacar a elaboração pela divisão de Organização Técnica do Trabalho, dirigida por Roberto Mange, de um projeto especial, destinado a organizar o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP. (MICELI, 1994, p. 139-140).

Pode-se dizer que o CFESP foi um laboratório para aplicações práticas e teóricas dos métodos racionais de seleção e formação profissional, levando-se em conta o desenvolvimento da aptidão psicofísica, mental, funcional e intelectual, além das características de adaptabilidade dos alunos ao meio, considerando a realidade profissional ferroviária da época. A partir disso, os cursos técnicos criados no Brasil vão adotando esses métodos racionais, de modo a configurar o modelo fordista/taylorista de produção, binômio que vigorou na indústria ao longo de praticamente todo o século XX e que, segundo Antunes, baseava-se "na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada" (2009, p. 38). Além disso, caracterizava esse binômio o combate ao desperdício na produção, à redução do tempo e ao aumento do ritmo de trabalho que era fragmentado, repetitivo e restrito a uma atividade especializada, única de um determinado profissional.

Muito embora os candidatos aos cursos técnicos necessitassem passar por testes de aptidão e psicotécnicos para frequentá-los, a legislação vigente os impedia de ter acesso ao ensino superior, mantendo-se, portanto, a dicotomia histórica de que o trabalho braçal era para os mais desafortunados e o intelectual para a elite.

Em 1953, o então Ministério da Educação e Saúde Pública é desmembrado, de maneira que surge o Ministério da Educação e Cultura – MEC. Uma vez instalado o Ministério da Educação e Cultura e em decorrência das exigências da Constituição de 1946, após anos de idas e vindas das lutas do Congresso em torno da educação, em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na presidência de João Goulart.

Em 1961, finalmente, o Brasil tem a educação tratada de maneira específica pela legislação, integrando todo o território nacional em torno de um plano educacional. Naquela época o país sentia o avanço de uma industrialização que, aos poucos, vai mudando o cenário populacional geográfico, provocando o êxodo rural. Havia, portanto, a necessidade de preparação da mão-de-obra para atender às indústrias que estavam surgindo.

Assim, a partir da LDB/61, mais necessariamente o seu Artigo 104, tem início uma série de discussões e propostas, através dos pareceres de órgãos federais que, na visão de alguns autores, como já o disse anteriormente, vai dar origem aos Cursos de Tecnologia. Eis os fatos.

O Artigo 104 da Lei nº. 4.024/61, reza que

> Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961).

Segundo Kuenzer (1998), "pela primeira vez a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos" (p. 368) (sic). Porém, ainda segundo essa autora, essa equivalência não superou a dualidade estrutural nos dois ramos de ensino que persistem na formação de trabalhadores instrumentais e intelectuais, segundo seus diferentes projetos pedagógicos, "voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho" (KUENZER, 1998, p. 368).

Havia, naquela época, uma pressão para que a industrialização no Brasil se desenvolvesse conforme os interesses imperialistas dos EUA que já haviam se firmado como potência mundial. De acordo com Marina Brandão, citando Góes Filho, em 1962 a Organização dos Estados Americanos (OEA) teria estimulado, entre seus países membros, a realização de "estudos sobre recursos humanos, atitude considerada indispensável ao planejamento econômico e social" (GÓES FILHO, 1976, p.52 apud BRANDÃO, 2007, p. 2).

Assim foi que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) estabeleceram convênio para realização de uma pesquisa, em que um dos responsáveis foi o próprio Góes Filho. Essa pesquisa tornou-se base para o plano elaborado pela Diretoria do Ensino Superior (DES), mais tarde, Departamento de Assuntos Universitários (DAU), do MEC, prevendo

> ... a existência de duas categorias de engenheiros, diferenciados pela duração dos cursos. Um deles de cinco anos, obedecendo à duração e currículos já fixados pelo CFE, continuaria formando profissionais com as atribuições

> criadoras de pesquisa, de desenvolvimento e da elaboração de projetos. O outro, com duração de 3 anos, formaria o engenheiro de operação" (ibidem).

Desde 1962, os pareceres do então Conselho Federal de Educação (CFE) caminhavam no sentido de propor modalidades de ensino de engenharia diferenciadas da tradicional, preparando mão-de-obra qualificada para o mercado, em especial o automobilístico, num espaço de tempo reduzido. O discurso oficial que justificava essas medidas se voltada para as demandas da indústria que,

> ... em função do crescente desenvolvimento tecnológico, passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, capaz de encaminhar soluções para os problemas práticos do dia a dia da produção, assumindo cargos de chefia e orientando na manutenção e na superintendência de operações. 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 (CNE 29/02, p. 6-7) (sic).

Os textos de Brandão, consultados, dão conta de toda a trajetória de interesses envolvidos na concepção desses cursos de curta duração, de um lado o imperialismo estadunidense e, de outro, o das instituições particulares de ensino. Segundo essa autora, em 1962 a PUC de São Paulo criou 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'. Esse tipo de curso passaria a ser conhecido como 'curso superior técnico' e estaria voltado para atender, principalmente, a indústria automobilística. Essa autora relata que

> ... o modelo defendido pelas PUCs em relação aos cursos de engenharia de operação entrou, em parte, em conflito com os interesses dos países do capitalismo central em relação ao Brasil. A estes interessava incentivar em nosso país cursos intermediários, entre o nível médio e o superior, porém visando terminalidade, isto é, não admitindo que seus concluintes complementassem estudos a fim de se tornarem "engenheiros plenos"; já as universidades católicas – privadas – compreendiam que o tipo de aluno que possuíam – os que podiam pagar para estudar – não teriam interesse em um curso que não lhes permitisse complementar a formação (BRANDÃO, 2007, p. 3).

Desde então, o CFE vai criando comissões que promovem estudos sobre os cursos superiores de curta duração, até que, em fevereiro de 1963, "por meio do Parecer 60/63,

aprova esta proposta e, dois anos depois, em fevereiro de 1965, emite o Parecer 25/65 – com base em estudos de uma comissão do DES/MEC – fixando de forma definitiva a nova modalidade de curso de engenheira" (BRANDÃO, 2006, p. 4). Ainda segundo Brandão (2006), esse Parecer considerava a Engenharia de Operação como um curso de "formação profissional tecnológica, de nível superior" com duração de três anos, cujo foco seria a prática específica em determinados segmentos do mercado. Com relação aos cursos de engenharia plena eram definidos como de "formação profissional científica" que, por exigirem conhecimentos científicos mais abrangentes, teriam a duração de cinco anos, com as atribuições para desenvolver pesquisas e projetos.

Tem início, no Brasil, uma nova política de educação prevendo cursos superiores de curta duração, em que a legislação vai proporcionando as condições para sua criação e os Pareceres e Resoluções dos órgãos oficiais vão definindo as regras de como deveriam se desenvolver. As discussões e determinações legais parecem caminhar no sentido de atender aos interesses imperialistas do capital, preparando mão de obra especializada em determinados segmentos do mercado, em curto espaço de tempo.

Na visão de Brandão

> ... 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).

Em 15 de outubro de 1965 é baixado o Decreto Federal número 57.075, dispondo sobre o funcionamento dos cursos de Engenharia de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. Nesse mesmo ano o governo autoriza o funcionamento de vários cursos de Engenharia de Operação, em instituições oficiais e particulares, como foi o caso da Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e, na Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) em São Paulo.

Esses cursos foram caracterizados mais como "cursos técnicos de nível superior e que ofereciam uma habilitação profissional intermediária entre o técnico de nível médio e o engenheiro" (CNE, 29/02, p. 7). Tiveram vida efêmera em virtude das dificuldades que se estabeleceram, sob várias circunstâncias. Uma delas estava relacionada ao currículo mínimo definido pelo Parecer 25/65 do CFE que fora concebido para atender a todas as áreas do conhecimento.

O que aconteceu, nos anos que se seguiram, foi um período ‘conturbado’ quando surgiram críticas contrárias à atuação desse tipo de engenheiro que, além de ser discriminado pelos próprios estudantes dos cursos tradicionais de engenharia e pelas associações de engenheiros, tinha dificuldades em registrar seus diplomas:

> ... nem o Decreto Lei nº. 241/67 e o Decreto Federal nº. 20.925/67, dando garantias de exercício profissional legal aos engenheiros de operação formados, resolveram os conflitos e o mal estar reinante, o que acabou conduzindo a maioria desses profissionais à busca de complementação dos seus cursos, para se tornarem engenheiros plenos e resolverem, dessa maneira, seu impasse junto aos órgãos de registro e de fiscalização do exercício profissional (CNE, 29/02, p. 7).

Eu mesmo fui testemunha de um dos problemas que afetaram esses profissionais quando, ao ingressar no primeiro ano da Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo, em 1974, a sala de aula, com mais de cem alunos, teve três deles solicitando transferência para o Curso de Engenharia Operacional que aquela instituição de ensino oferecia. Houve, por parte dos colegas de classe, um momento de repúdio a esse curso e de certa hostilidade[15] aos três colegas que nos ‘abandonavam’.

O curso de Engenharia de Operação foi extinto em 1976 e em seu lugar foi criado o curso de Engenharia Industrial, que se caracterizava como uma nova habilitação do curso de engenharia, conforme o Parecer CFE nº 4.434/76, quando então se distinguiam os “engenheiros”, com funções de concepção e de ligação, dos “tecnólogos” que teriam as funções de execução e supervisão.

1.1.3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

No ano de 1968, ocorreram manifestações estudantis em várias partes do mundo, mais notadamente na França, cujas reivindicações apontavam para reformas na área educacional. Aqui no Brasil, em meio a debates sobre a reforma universitária e como decorrência dos acordos MEC/USAID e da resposta da ditadura militar aos movimentos de estudantes e demais representantes da sociedade civil que reivindicavam a volta ao processo democrático,

---

[15] Um deles era morador da mesma pensão onde eu morava quando iniciei minha vida acadêmica em Mogi das Cruzes/SP.

o governo federal edita a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

O Artigo 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". Dessa forma, ficam liberados para funcionamento novos cursos superiores que poderiam ser criados para atender demandas de mercado conforme as necessidades regionais.

No Artigo 23 a lei vai mais longe autorizando esses cursos profissionais a "segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho". Portanto, essa legislação vai reforçar o que já havia sido cogitado pela primeira LDB, Lei nº. 4.024/61, no seu Artigo 104, citado anteriormente, ou seja, "será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios...". Em seguida, o Artigo 23 da Lei nº. 5.540/68 faz referência aos cursos de curta duração e às formas de sua organização. No parágrafo primeiro, "serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior" e, no seu parágrafo segundo, "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos".

É notória a participação efetiva do Estado na elaboração de leis e regulamentações que vão direcionar os caminhos da educação, no que diz respeito à profissionalização, tanto no nível de ensino de segundo grau quanto no de nível superior, principalmente, neste último, no que tange àqueles de curta duração. Neves, referindo-se a Poulantzas quando comenta sobre a fase monopolista do capitalismo, vai apontar os motivos que levaram à intervenção do Estado na economia, a assumir diretamente a organização dos sistemas educacionais:

> Poulantzas destaca a necessidade de o mesmo atuar no sentido de aumentar a produtividade da força de trabalho para garantir a reprodução ampliada do capital, numa produção organizada cientificamente. Nesse sentido, o Estado passa a desenvolver políticas para melhorar as condições e as capacidades do trabalho – campo denominado de políticas sociais (...) a educação escolar passa a ter a finalidade de formar a força de trabalho para exercer tarefas simples e complexas na produção, na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil (NEVES, 2007, p. 207).

O Decreto-lei Federal nº. 547, de 1969, vai autorizar a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração pelas Escolas Técnicas Federais, entre eles o de Engenharia de Operação. Segundo o Parecer CNE 29/02, esse Decreto-Lei foi

> ... uma decorrência dos estudos executados por força de convênios internacionais de cooperação técnica, conhecidos globalmente como 'acordo MEC/USAID', que foram duramente criticados pelos movimentos estudantis e por parcelas significativas do magistério de nível superior. As escolas técnicas federais que implantaram cursos de engenharia de operação, nos termos do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), no âmbito do acordo MEC/BIRD, foram as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (p. 9).

Percebe-se, portanto, que as políticas públicas ligadas à área da educação, em especial a profissionalizante, têm a interferência direta dos órgãos internacionais que representam os interesses capitalistas, aceitos sem nenhuma contestação pelo regime em vigor. Assim, o governo, além de incentivar os cursos de curta duração, vai estender a profissionalização para todo o ensino de segundo grau, como observo mais adiante.

1.1.4 ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO SEGUNDO GRAU

Em 11 de novembro de 1971 é promulgada a Lei nº. 5.692/71, que vai reformular a Lei Federal nº. 4.024/61 no que diz respeito à educação de primeiro e segundo graus. Com relação à história da educação profissional, essa Lei introduz a profissionalização generalizada no ensino médio, então denominado 'segundo grau'. Diz Vieira (2009, p. 4) que o "efeito da Lei não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional 'tradicional' das instituições especializadas, mas interferiu no sistema público de ensino que não conseguiu oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país, num universo cada vez mais globalizado e competitivo".

Para ilustrar esse fato eu mesmo passei por uma experiência, em 1979, a do meu primeiro emprego profissional, na cidade de Apiaí, em São Paulo. Na época, lá funcionava a fábrica de cimento da empresa Camargo Corrêa que sinalizava uma vaga para Tecnólogo. A justificativa para essa contratação estava no fato de que o Estado de São Paulo mantinha parcerias com as empresas no sentido de oferecer cursos profissionalizantes no próprio ensino de segundo grau [hoje, ensino médio].

O problema acontecia pelo fato de que o professor desses cursos deveria ser profissional do mercado, ou seja, era a Camargo Corrêa quem deveria providenciar esse professor dentre seus funcionários. Assim, sentindo a dificuldade em "localizar" funcionários que se dispusessem a dar aulas, resolveu abrir uma vaga na fábrica de cimento, para Tecnólogo, por meio período de trabalho. Foi com o ímpeto de quem, descompromissado, com 23 anos de idade, recém-formado engenheiro eletricista, prontamente me apresentei naquela fábrica, mesmo sabendo que o registro em carteira seria de Tecnólogo, e não de engenheiro (ver Anexo A).

Ora, a política de Recursos Humanos daquela empresa previa uma série de benefícios aos seus engenheiros, como um carro à disposição, uma casa, convênios etc. O Tecnólogo, portanto, não se enquadrava nesse perfil, o que diminuía, significativamente, os custos aí envolvidos. A ideia era fazer o Tecnólogo "passar o tempo" de manhã, na fábrica, e dar aulas no período noturno. A soma dos salários era algo que poderia atrair profissionais que preenchessem o perfil desejado, além do que se cumpria o acordo na parceria governo/empresa de que os professores seriam seus funcionários.

Na entrevista para minha contratação na fábrica é que fui informado sobre as aulas no curso técnico mantido pela Camargo Correa, na Escola Estadual Calazans Luz, cujos professores eram [deveriam ser], justamente, funcionários da empresa. Como já possuía experiência em cursinhos pré-vestibulares onde ministrei aulas de Matemática e Física, na cidade de Itapetininga/SP, prontamente aceitei o "convite". Dois meses se passaram até "cair a ficha" e pedir demissão, pois nada justificava minha permanência como profissional, naquela fábrica, mas sim o de professor na escola. Era mês de maio quando, numa conversa com o Superintendente, ele concordou com meu ponto de vista, mas até nesse momento da demissão falou mais alto o interesse pelo curso técnico. A recomendação foi de que eu permanecesse na fábrica até o mês de junho, para que o Curso de Eletrotécnica daquela escola não sofresse um "vácuo" pela falta de professor. Na verdade, eu era o único professor de todas as disciplinas profissionalizantes[16] desse curso.

Em São Paulo, a rede física de educação organizada em Ginásios Industriais, Comerciais e Agrícolas, com o advento da Lei n. 5.692/71, precisou adaptar-se ao um novo regime de educação, em que o ensino de primeiro grau deveria corresponder a uma formação

---

[16] Professor III ACE (Admitido em Caráter Excepcional) na EESG Profª. Antonia Baptista Calazans Luz, em Apiaí/SP, ministrando aulas de Organização e Normas, Desenho de Eletrotécnica, Eletrotécnica I, Eletrotécnica II, Máquinas e Aparelhos Elétricos e, Instrumentos e Medidas Elétricas, para o terceiro ano do Curso Técnico de Eletrotécnica de 2° Grau (primeiro semestre de 1979).

geral básica enquanto o segundo grau tornava-se profissionalizante, o que implicava um sentido de terminalidade. Segundo Vieira, "as leis[17] nº. 5.692/71 e 7.044/82, além de se constituir no principal fator determinante da falta de identidade do ensino médio, geraram também falsas expectativas diante da educação profissional" (2009, p. 4).

Para Saviani, no período entre 1950 e 1970, o governo, já com uma visão produtivista da educação, empenhou-se em organizá-la de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, através da chamada 'pedagogia tecnicista', quando "se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas" (2005, p. 23). 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, tornando-a facultativa.

1.1.5 A CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA

Segundo Motoyama (1995), em 1968, o governo do Estado de São Paulo criou uma comissão para estudar a viabilidade de o Estado oferecer cursos superiores de tecnologia, através da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia que funcionariam sob a responsabilidade de fundações municipais em parceria com o Estado. "Assim, foi criada em 1969 a primeira Faculdade de Tecnologia, a da Fundação Educacional de Bauru, posteriormente integrada à UNESP" (MOTOYAMA, 1995, p. 8). Ainda segundo esse autor, no ano seguinte essa comissão apresentou um projeto para a constituição de um Instituto Tecnológico Educacional do Estado que se transformou numa proposta mais concreta, cujo nome já propunha homenagem a quem deveria ser o seu Patrono, ilustre homem público, engenheiro e educador, o Instituto de Ensino Técnico 'Paula Souza'.

Junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) a instituição recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, e foi constituída legalmente através do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969. Na correspondência que o então Secretário de Estado, Chefe da Casa Civil, Sr. José Henrique Turner, envia para o governador de São Paulo, na época o Sr. Roberto Costa de Abreu Sodré, com o texto desse Decreto-Lei aprovado pela comissão de estudos, ele diz:

---

[17] A Lei nº 5.692/71 fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus atribuindo-lhes caráter profissionalizante, enquanto a Lei nº 7.044/82 alterava dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

> Propôs-se sobretudo, Vossa Excelência, a tarefa de pugnar por que se elimine, em nome de nossas possibilidades de progresso, a falsa imagem da inferioridade do trabalho técnico, para exaltá-lo tornando-o instrumento de uma economia que se quer sempre mais desenvolvida e fator da sempre maior afirmação do trabalhador nacional. Fazia-se, pois, necessário proceder a articulação do ensino técnico médio com o superior procurando novas direções para este último a fim de adaptá-lo ao preparo tecnológico diversificado do maior número possível de estudantes (SÃO PAULO. Decreto-Lei de 06 out. 1969).

Em 1970, ainda durante o governo de Abreu Sodré, o Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), através do Parecer nº 50/70, autoriza a instalação e o funcionamento dos primeiros cursos de tecnologia[18]. 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". Diz, ainda, esse Parecer, que o tecnólogo faria "uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado" e que estaria "muito mais interessado na aplicação prática da teoria e princípios, do que no desenvolvimento dos mesmos" (CNE, 29/02, p. 8). Posteriormente, o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo é aprovado pelo Decreto de 4 de março de 1970.

Nesse mesmo ano, o CFE, através do Parecer CFE CES nº 278/70, "responde a consulta do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, no sentido de que os seus cursos não devessem ser caracterizados simplesmente como 'cursos de curta duração, stricto sensu', mas sim, como 'cursos de duração média'" (CNE, 29/02, p. 8).

Em 1973, o Sr. Laudo Natel, então governador do Estado de São Paulo, assina o Decreto 1.418, de 10 de abril de 1973, que vai dar o nome de Faculdade de Tecnologia de São Paulo aos seus cursos e, ao Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, a denominação pela qual até hoje é conhecido Centro Estadual de Educação Tecnológica 'Paula Souza'.

De qualquer modo, parecia inquestionável o fato de que esses cursos estariam classificados dentro do nível de educação superior, porém de curta duração. Brandão, ao comentar sobre os novos cursos criados no Estado de São Paulo, vai fazer três considerações, das quais as duas primeiras são a respeito da nomenclatura a eles atribuída. Diz ela:

---

[18] Os primeiros cursos de tecnologia implantados pelo Centro Estadual de Tecnologia de São Paulo foram os de Sorocaba, oficializado pelo Decreto-lei n.º 243, de 20 de maio de 1970, e o da Capital, pelo Decreto n.º 1.418, de 10 de abril de 1973.

> ... primeiro, a nomenclatura que então se utilizava, qual seja ‘cursos técnicos de nível superior’; segundo, os cinco cursos que estavam sendo aprovados (...). Estes dois primeiros pontos destacados demonstram que não se tratava de cursos de engenharia de operação, a perspectiva era mais ampla. No entanto – e este é o terceiro ponto a ser destacado – tratava-se, assim como a engenharia de operação, de cursos com duração menor do que os cursos de nível superior então existentes – conforme a proposta de 1970, teriam um total de 2450 horas-aula, em 2 anos de estudos (BRANDÃO, 2006, p. 6) (sic).

Na verdade, desde a Era Vargas, as mudanças na educação, de modo geral, foram realizadas por influência das transformações ocorridas no mundo do trabalho, em virtude do crescente desenvolvimento industrial pelo qual o país passava e por força dos interesses imperialistas do capitalismo. Segundo Kuenzer “a reforma do Governo Militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (1998, p. 368).

As discussões em torno dos cursos de curta duração vão tomando vulto nos anos setenta e, segundo Brandão (2006, p. 8), é a partir de 1972 que o Departamento de Assuntos Universitários do MEC toma a iniciativa de incentivar esses cursos, em nível nacional, não restritos à área da engenharia, mas também a outros setores da economia. Os planos setoriais de educação, entre os anos de 1972 a 1979, tinham o objetivo de promover a implantação gradativa das carreiras de curta duração. Segundo essa autora, a ideia desses cursos era justificada por vários fatores que ela levanta por meio de documentos apresentados por Peterosi (1990), como: 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. 1589/75, procurar atrair para os cursos de tecnologia aqueles **elementos que se contentariam** com uma formação profissional curta de nível superior (BRANDÃO, 2006, p. 8) (meu grifo). A expressão que traz o meu grifo parece deixar transparecer, por parte do legislador, certa ‘discriminação’ que vai reforçar a velha dicotomia existente desde a fase colonial deste país, de oferecer educação intelectual para uma elite e educação profissional justamente para aqueles que se contentassem com o que fosse possível, mesmo se tratando de ensino de nível superior, ou seja, os cursos de tecnologia.

Em novembro de 1975, a Resolução CFE nº. 55/75 estabeleceu um currículo mínimo para os cursos superiores de Tecnologia em Processamento de Dados. Essa determinação resultou em experiência negativa uma vez que

> ... acabou engessando e prejudicando a evolução desse curso num setor altamente cambiante e pleno de inovações tecnológicas (...) A definição curricular é de competência do Estabelecimento de Ensino e de sua equipe técnico-administrativa e docente, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico. A competência legal deferida ao CNE é a de definir Diretrizes Curriculares Nacionais orientadoras dos Sistemas de Ensino e das Instituições Superiores de Ensino na organização, no planejamento, na oferta, na realização e na avaliação de cursos e programas de graduação, inclusive de tecnologia (CNE 29/02, p. 12-13).

No Estado de São Paulo o início do ano de 1976 é marcado pela criação da Universidade Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – UNESP, pela Lei Estadual nº. 952 de 30 de janeiro de 1976. O Artigo 15, dessa Lei, está reservado ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" que é transformado em autarquia de regime especial, vinculada e associada àquela Universidade, cuja reorganização deveria ser proposta pelo próprio Centro e definida nos Estatutos da UNESP (SÃO PAULO, Lei nº. 952/76). Posteriormente é utilizada a sigla CEETEPS e, abreviadamente, o nome "Centro Paula Souza" para sua designação.

Uma década após a criação do CEETEPS houve uma manifestação de alunos dos seus cursos de tecnologia da Capital e de Sorocaba, que permaneceram em greve entre abril e agosto de 1979. Os estudantes exigiam a transformação dos cursos de tecnologia em cursos de engenharia industrial. Diz o Parecer CNE 29/02 que

> O motivo central da reivindicação era a **forma preconceituosa** como esses tecnólogos eram recebidos pelo mercado de trabalho. As reivindicações estudantis não foram acolhidas e o Governo do Estado manteve os cursos superiores de tecnologia nas referidas Fatecs. Essa decisão governamental foi importante para a manutenção e a valorização dos cursos superiores de tecnologia no cenário educacional e no mundo do trabalho, não só no Estado de São Paulo como em todo País. Não é demais afirmar que, em 1979, com essa decisão histórica, o Governo do Estado de São Paulo selou o destino dos cursos de tecnologia no Brasil, os quais, agora, já se encontram ao amparo da LDB e de seu Decreto Regulamentador nº 2.208/97 (CNE 29/02, p. 12) (meu grifo).

No que diz respeito à "forma preconceituosa" citada no Parecer CNE 29/02, ainda hoje algumas empresas não fazem a contratação de tecnólogos, como é o caso, apenas para citar um exemplo, da Petrobrás que só recentemente [no ano de 2011] resolveu admitir tecnólogos

formados nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Num discurso do então Deputado Federal pelo PT/SP, Sr. Carlos José de Almeida, ele diz que

> Há até pouco tempo a PETROBRAS tinha a política de não admitir, em hipótese nenhuma, tecnólogos nos seus quadros. Mas agora, o Presidente Sérgio Gabrielli, anunciou que a PETROBRAS modificou essa orientação e já está fazendo concursos para a contratação de tecnólogos, o que faz justiça a uma categoria e abre oportunidades a milhares de jovens e trabalhadores brasileiros (BLOG DO CARLINHOS ALMEIDA, 2011).

Assim, estava definitivamente instalada, pelo menos no cenário educacional do Estado de São Paulo, a educação tecnológica de ensino superior, organizada e administrada pelo 'Centro Paula Souza', autarquia vinculada à UNESP que, uma vez superada a crise com os alunos, vai desenvolvendo seus cursos na Capital, na cidade de Sorocaba e, posteriormente, no ano de 1986, nas cidades de Americana (Decreto Estadual número 25.850/86) e Baixada Santista (Decreto Estadual número 26.150/86).

Faltava, no entanto, um Conselho Regional que pudesse fazer os registros dos profissionais tecnólogos. Foi no ano de 1973 que o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia – CONFEA, através da Resolução número 218 daquele ano, definiu as diferentes atividades e atribuições profissionais de engenheiros, arquitetos e agrônomos, estabelecendo, ainda, as competências e atribuições específicas ao profissional denominado 'técnico de nível superior' ou 'tecnólogo'. Embora tenham surgidos críticas a essa Resolução, não há como negar um avanço no reconhecimento formal pelo mercado de trabalho, do curso superior de tecnologia e dos profissionais por ele formados.

1.1.6 CURSOS DE TECNOLOGIA E A ATUAL LDB DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em 20 de dezembro de 1996, em decorrência do que exige a Constituição Federal de 1988, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394 que, juntamente com legislação posterior que a modifica, disciplina na atualidade os caminhos da educação escolar no Brasil. Interessa, aqui, o tratamento que se dá à educação profissional e tecnológica, no Capítulo III, com início no Artigo 39, cuja redação original foi alterada pela Lei nº. 11.741, de 2008: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". Esse Artigo que, originariamente, tinha um parágrafo único, incorporou três parágrafos com a nova redação.

O primeiro permite a organização desses cursos por meio de eixos tecnológicos "possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos". O segundo, com três incisos, define a abrangência dos tipos de cursos que deverão ser "I – de formação inicial e continuada ou [de] qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação". O terceiro parágrafo determina que "Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação".

Trata-se, portanto, de conhecer, estudar, interpretar e aplicar as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, num primeiro momento, foi abordada pelo Parecer número 436 de 2 de abril de 2001, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais foram editadas, na verdade, no formato da Resolução 3, do dia 18 de dezembro de 2002, elaborado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, fundamentado pelo Parecer 29, de 2 de dezembro de 2002, também de autoria desse mesmo colegiado do CNE. Este último documento tem sido, com frequência, fonte de minhas citações.

Conforme o Parecer CNE 29/02, a organização do setor produtivo requer do trabalhador o desenvolvimento de competências que lhe permitam a flexibilidade dentro de uma área profissional, que não o torne uma peça fixa de um modelo padrão de um único posto de trabalho. Há necessidade de o trabalhador estar apto a enfrentar problemas e desafios que surgem nos processos produtivos, ou nos de gestão, de modo a superar o enfoque tradicional de educação profissional, ou seja,

> ... além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, [é necessário] a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição (p. 14).

O legislador, no entanto, vai mais longe quando afirma que a educação profissional não pode mais ser tratada como um "simples instrumento de política assistencialista ou linear

de ajustamento às demandas do mercado. Ela é concebida, agora, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho" (p. 14).

Entendo, por essas ideias, que a educação profissional deve extrapolar a condição de instrumento de qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Deve tornar-se uma ferramenta, disponível a todo e qualquer cidadão, que lhe possibilite o acesso aos novos equipamentos desenvolvidos 'diariamente' pela Tecnologia da Informação, de modo a integrá-lo no mundo do consumo das parafernálias eletrônicas, o que atende, novamente, aos interesses capitalistas, com o discurso bastante convincente da 'inclusão' social.

Por essa ótica fica fácil entender os motivos pelos quais existe hoje a preocupação 'universal' com a massificação do ensino, em especial o superior de curta duração. É preciso não apenas desenvolver competências daquele que poderá tornar-se um trabalhador, mas, acima de tudo, tornar o cidadão, de uma maneira geral, apto a entender o funcionamento das novas tecnologias disponíveis no mercado, sem o que a utilização de muitos aparelhos não pode ser feita por ignorância do seu operador.

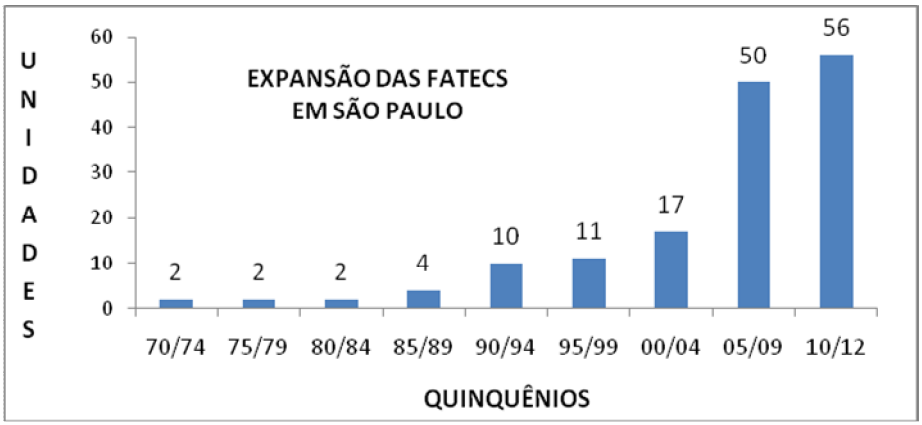
Tome-se como exemplo um vídeo[19], provavelmente alemão, que circula na Internet. A cena tem início com uma jovem na cozinha, ajudando seu pai a fazer a janta, perguntando-lhe se ele gostou do *tablet* que ganhou no 'dia dos pais' e se ele não tinha problemas com os aplicativos. O pai, já de certa idade, responde que gostou do presente e que não tinha nenhum problema com ele. Ato contínuo, ele termina de fatiar os legumes, sobre o *tablet*, vai até a panela e ali coloca os legumes, dando uma 'pancadinha' no *tablet* para se certificar de que todos os pedaços foram para a panela; vai até a pia, dá uma 'lavadinha básica' no *tablet* e o coloca na máquina de secar, onde estão outros talheres e louças. A cena termina com a filha estupefata, sem dizer uma palavra sequer e o pai, estranhando a atitude da filha, com toda a naturalidade que um bom *gourmet* teria na cozinha, parece lhe perguntar se estava tudo bem.

O fato é que, a partir dos anos 1990, o governo do Estado de São Paulo dá início à ampliação das unidades das Fatecs, de modo que esse crescimento pode ser considerado exponencial até o ano de 2012, como se pode verificar no gráfico abaixo. Entre os anos de 2005 e 2009 o governo praticamente triplicou o número de unidades no Estado, passando de 17 para 50 Fatecs. Atualmente (set. 2012), são 56 unidades distribuídas no Estado, conforme indicação no Gráfico 1, 'Expansão das Fatecs em São Paulo'. Elaborei este gráfico apoiado na legislação estadual, verificando as datas em que foram criadas cada uma das unidades de

---

[19] Dowbor.org. Disponível em: <http://dowbor.org/2012/05/papai-ganhou-um-tablet.html/>.

ensino, considerando o ‘eixo dos tempos’ em quinquênios para um melhor aproveitamento do espaço visual que o gráfico, dessa forma, proporciona.



Fonte: Dados referentes aos Decretos de criação das unidades (elaborado pelo autor)

Com relação à legislação específica dos cursos de tecnologia, desde 2002, quando foram publicados o Parecer CNE/CP número 29, de 2 de dezembro e a Resolução CNE/CP número 03, de 18 de dezembro, não se tem feito modificações significativas nas orientações que norteiam esses cursos.

2.2 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO: UMA VISÃO HISTÓRICA

Nos textos de Saviani que consultei, é possível perceber a ligação entre o mundo do trabalho e a educação. Esse autor faz uma explicação sobre o que seja o ‘trabalho’, quando diz que “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho” (1998).

Inicialmente o homem vivia produzindo sua existência em regime que chamamos “comunismo primitivo”, quando tudo era feito por todos. Segundo Saviani (1998), no processo de lidar com a terra [e a caça] e de se relacionar uns com os outros emergia a educação, passada para as gerações futuras. Na medida em que a terra se tornava o principal meio de produção, o homem nela se fixava, surgindo, dessa forma, a propriedade privada que vai dividir os homens em classes. Continua esse autor explicando que,

> Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1998).

1.2.1 AS ORIGENS DA ESCOLA

A estrutura da escola como a conhecemos ainda hoje foi configurada em meados do século XVII, pela proposta de Coménio, bispo protestante, cuja finalidade era reformar também o ensino, de modo a ensinar tudo a todos. Segundo Alves,

> Consagrando a prática de um princípio liberal, a reforma entendia que a todos os fiéis deveria ser reconhecido o direito de interpretar livremente os livros sagrados. A prática religiosa da Igreja católica, como decorrência, era vista como um entrave a ser superado, pois o protestantismo já não concebia que o fiel pudesse delegar ao cura e ao teólogo o seu direito alienável de acesso à fonte da salvação: os livros sagrados. (...) a reforma marcou uma guinada importante ao defender, pela primeira vez na história, a escola para todos, independentemente das classes sociais (2007, p. 62-63).

Ainda segundo Alves (2007), a real contribuição de Coménio estava na instituição do “manual didático”, uma nova “tecnologia educacional” que tinha a pretensão de sintetizar os conhecimentos humanos registrados em livros, de difícil acesso aos alunos. Até então, o ensino era concebido com uma atividade artesanal sob a responsabilidade do “mestre”, figura cujo conhecimento estava muito além da média dos homens da época. O manual didático, portanto, vai se tornar um instrumento de trabalho “que viabilizou o barateamento dos serviços escolares, e, como decorrência, a superação do mestre e da educação medievais” (ALVES, 2007, p. 65).

Na França, pouco antes das turbulências das reformas promovidas pela burguesia, no século XVII, Condorcet[20] "expressou a necessidade vital, para a consolidação da República, de a educação escolar realizar a formação do cidadão. Além da expansão dos serviços escolares, isso demandaria a imperativa adoção de outras medidas, como a substituição dos educadores religiosos por educadores leigos" (ALVES, 2007, p. 68). Dessa forma, Condorcet via a Igreja feudal como adversária e se posicionava a favor da sua desvinculação da educação, contribuindo dessa forma para a "formulação dos princípios constitutivos da visão liberal clássica da escola pública: universal, gratuita, obrigatória e laica. Esse ideário, produzido no interior do movimento revolucionário, jamais deixaria, desde então, de acompanhar e justificar as lutas visando ao aumento das oportunidades educacionais" (ibidem).

Na Idade Média o modo de produção feudal contrapunha o campo à cidade, uma vez que era no primeiro onde se produziam os meios necessários ao segundo, inclusive o artesanato que, "fortalecendo as corporações de ofício, aliado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem da constituição do capital" (SAVIANI, 1998). A atividade mercantil, portanto, vai se concentrando em forma de feiras de trocas, posteriormente em mercados, dando origem ao burgo, ou seja, à cidade, de modo que seu habitante passa a ser chamado de burguês, ou habitante da cidade. É através do comércio que o burguês

> ... foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. Estes processos de transformação conduziram ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Temos, então, a partir deste processo, a constituição de um novo modo de produção que é o capitalista ou burguês, ou modo de produção moderno (ibidem).

Na sociedade capitalista ocorre a inversão de valores que vão subordinar o campo à cidade, até mesmo na produção de insumos agrícolas que passam a ser industrializados. Essa nova situação de produção, centrada na cidade e na indústria, segundo Saviani (1998), vai trazer consequências no que diz respeito ao conhecimento que, embora considerado potência espiritual, se transforma em potência material.

---

[20] Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquês de Condorcet, francês de origem nobre, nascido na pequena cidade de Picardia, estudou no Colégio dos Jesuítas e, posteriormente, no Colégio de Navarra, tornando-se famoso pela publicação de obras relacionadas ao cálculo integral. Quando nomeado presidente do Comitê de instrução pública da Assembleia Legislativa da França traçou um plano de escolarização cujo objetivo era fazer justiça às camadas menos privilegiadas da população (BUISSON, F. 1929, apud BOTO, 2003, p. 741).

> Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo (ibidem).

Nesse processo de industrialização a educação é transformada em instrumento capaz de 'intelectualizar' o trabalhador para exercer atividades demandadas pela fábrica. Assim, com o advento da Revolução Industrial, criou-se a necessidade de treinar os trabalhadores para que operassem as máquinas instaladas nas fábricas.

Citando Marx, Santana (2007, p. 104) vai explicar que, a partir da Revolução Industrial, a divisão manufatureira do trabalho foi tecnicamente extinta, de modo que as atividades impostas pela industrialização condenaram o trabalhador a repetir sempre as mesmas operações rotineiras e simples. Além disso, confinado a um determinado ambiente laboral, o trabalhador se tornava alienado em relação à consciência plena da totalidade do produto final que seu esforço ajudava a fabricar. Marx, exemplificando seu pensamento com a imprensa, dizia que "a divisão capitalista do trabalho era capaz de embrutecer cada vez mais o trabalhador, uma vez que ela estava a serviço do capital e não do homem concreto e de sua realização completa" (SANTANA, 2007, p. 105).

1.2.2 A EDUCAÇÃO E O MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

A escola, do modo como é concebida ainda hoje, desenvolve um trabalho pedagógico sistemático e disciplinar para formar cidadãos e, ao mesmo tempo, trabalhadores. A relação entre o mundo produtivo e os currículos das escolas tem sido revelada, em trabalhos de diversos autores, como um fator de desenvolvimento econômico, uma vez que o nível de escolaridade do trabalhador lhe confere maiores responsabilidades dentro de um setor produtivo. Isso implica em maiores salários e, consequentemente, num desempenho profissional de destaque, com maior capacidade produtiva e também de liderança. Mas os currículos escolares não são moldados livremente pelas instituições de ensino.

Conforme Krasilchik, se tomarmos como "marco inicial a década de 50, é possível reconhecer nestes últimos 50 anos movimentos que refletem diferentes objetivos da educação modificados evolutivamente em função de transformações no âmbito da política e economia,

tanto nacional como internacional" (KRASILCHIK, 2000). Assim, a política e a economia que normalmente se desenvolvem em função dos interesses do capital, acabam por influenciar os caminhos das instituições de ensino no que diz respeito aos seus currículos. A história da educação profissional, mais especificamente a dos Cursos de Tecnologia passa pela história da educação em geral e tem origem, em minha opinião, a partir das discussões, ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, que reivindicavam mudanças no sistema educacional, como já o disse anteriormente, movimento esse conhecido por Escola Nova.

Durante o período de discussão sobre a Escola Nova, acreditava-se que a não intervenção do Estado na economia tornava os 'cidadãos' livres para que pudessem contribuir na integração econômica da sociedade. Nesse aspecto, a educação teria um papel fundamental, com uma promessa integradora da escolaridade "fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego" (GENTILI, 2005, p. 49).

A expressão francesa *laisser-faire* vai ser utilizada na economia para resumir o princípio básico do liberalismo, indicando "que o governo, em relação à iniciativa privada, deve *laisser-faire*, isto é, deixar fazer, ou melhor, 'sair da frente e deixar a iniciativa privada agir'. É esse princípio fundamental que sustenta o corolário, agora na área política, de que 'melhor é o governo que menos governa' deixando, portanto, aos indivíduos mais liberdade" (CHAVES, 2007, p. 9). Essa filosofia tornou-se dominante nos países capitalistas a partir do final do século XIX.

Segundo Chaves, no que diz respeito à economia, o liberalismo sustenta a tese de que é a livre iniciativa das pessoas em atender às suas necessidades e realizar seus desejos que vai regular as atividades econômicas e que o Estado deve "se abster de envolvimento na economia" (2007, p. 16). Com relação à educação esse autor diz que o liberalismo prega a exclusividade da iniciativa privada, e não do Estado, as atividades na área da educação e que, por esse motivo, trata-se de participação no mercado, o que possibilita a cobrança pelos serviços prestados. No entanto, em face da liberdade que cada cidadão tem em escolher o tipo de educação que lhe cabe, não poderia haver um só tipo de educação e nem o Estado poderia impor ao cidadão a obrigatoriedade do ensino. É dessa forma que, na opinião desse autor, o liberalismo se contrapõe a alguns dos principais movimentos e tendências da educação atual, mas que o "progressivismo e o chamado movimento da Escola Nova, por exemplo, embora compatíveis com o liberalismo em vários aspectos, não são liberais na medida em que encampa(ra)m a luta pela escola pública" (CHAVES, 2007, p. 38) (sic).

Após a crise de 1929, o período que vai até o final dos anos 1970, tem o processo produtivo e a organização do trabalho funcionando de acordo com a influência norte-americana do fordismo-taylorismo. A economia se baseava na produção em série para o consumo de massa, com um enorme contingente de trabalhadores nas fábricas, o que facilitava tanto a organização dos sindicatos como a regulamentação estatal. Verificou-se, então, uma fase de crescimento da economia assegurando um relativo equilíbrio social, o que resultou num significativo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (SAVIANI, 2005, p. 20-21).

Durante a segunda metade do século XX verificou-se a natureza integradora da escola na dimensão econômica, no momento em que havia um crescimento generalizado do capitalismo, época identificada pelo historiador Eric Hobsbawm como a 'era de ouro do desenvolvimento capitalista'. Tão importante foi o suposto impacto econômico provocado pela educação que "durante os anos 1950 e de 1960 surgirá uma disciplina específica dedicada aos estudos de tais questões e uma teoria oficial destinada a fornecer coerência às reflexões produzidas nesse campo. Surge a disciplina economia da educação e, com ela, a própria teoria do Capital Humano" (GENTILI, 2005, p. 48).

Segundo Silva (2011), "a teoria do capital humano afirma que a educação aumentaria o nível de desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos, e que esse aumento explicaria a relação entre o nível de escolaridade e o aumento da capacidade produtiva individual" (p. 251). Para Saviani,

> ... essa visão objetivada na 'teoria do capital humano' configurou-se a partir das pesquisas de Schultz que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu completar o esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra, sobre o qual, considerados apenas os fatores econômicos convencionais, restava um resíduo inexplicável de cerca de 17%. Foi então que Schultz teve a ideia de considerar o fator relativo à qualificação dos recursos humanos, isto é, a educação, para verificar sua eventual incidência no desempenho da economia. Ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do 'valor econômico da educação' (2005, p. 22).

Justificam-se, dessa forma, os investimentos na área educacional, de modo que, no Brasil, houve "a influência dos grandes organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, CEPAL) nas decisões e intervenções administrativas e financeiras das políticas educacionais"

(SILVA, 2011, p. 252). Desde meados da década de 1950, o padrão de acumulação industrial do capitalismo brasileiro operou com estrutura “bifronte” em que, “de um lado, estrutura-se a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos, etc., para um mercado interno restrito e seletivo (...). De outro lado tem-se a produção para exportação, não só de produtos primários, mas também de produtos industrializados de consumo” (ANTUNES, 2009, p. 231-232). Diz esse autor que os níveis de acumulação do capital, até final dos anos 1970, foi tal, que atraiu o capital monopolista, em virtude do rebaixamento crescente dos salários dos trabalhadores, o que sustentava o processo de superexploração da força de trabalho.

Nessa fase de relativo equilíbrio nas forças produtivas do capitalismo houve um “avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova ‘revolução industrial’: a revolução microeletrônica” (SAVIANI, 2005, p. 21). Assim, estabelecida essa ‘transformação’, as próprias máquinas passam a desenvolver o trabalho ‘inteligente’ antes dos humanos, realizando o que se chamou de “trabalho morto”, quando a produção automatiza-se, tornando-se auto-regulável, permitindo, dessa forma, a liberação do elemento humano. Porém, acentua Saviani, essa liberação do homem para a esfera do não-trabalho, para o cultivo do espírito, das artes, da filosofia e do desfrute o tempo livre não pode ser totalmente realizada, uma vez que “essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas” (ibidem). Continua esse autor dizendo que o avanço tecnológico serviu, na realidade, para alterar o padrão produtivo, “introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo-fordismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado” (ibidem).

Nas palavras de Frigotto, após trinta anos da disseminação da Teoria do Capital Humano, tudo aquilo que se acreditava possível com relação ao pleno emprego e ao desenvolvimento econômico e humano estava, por fim, desmoronando, ou seja, “a possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, consequentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e consequente diminuição das desigualdades” (1998, p. 38).

A sociedade vivencia uma invasão de novas tecnologias, em especial as relacionadas à comunicação, cujas “mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação

entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capital faz à escola" (KUENZER, 2005, p. 85).

> Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2005, p. 51).

No Brasil, a proposta neoliberal de educação foi implantada pela orientação de organismos internacionais aos países em desenvolvimento, que se disponibilizavam no atendimento às áreas financeira e técnica. As políticas educacionais passam a ser implementadas a partir do governo de Fernando Collor e Itamar Franco, tomando um perfil mais sistemático nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (NEVES, 2007, p. 211). Segundo a visão dessa autora, a educação passa a ter funções bem definidas, no sentido de "desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, já que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento" (op. cit., p. 212).

O fato é que, a partir do final dos anos 1980, tem início reformas educativas ditas neoliberais sob inspiração do toyotismo[21] que se diferenciam substancialmente do sistema vigente, então baseado no fordismo/taylorismo americano. Com relação ao sistema produtivo, algumas dessas diferenciações são apontadas por Antunes (2009, p. 56-57), indicadas a seguir.

A produção é vinculada à demanda visando atender exigências individualizadas, e não mais em série e de massa. Fundamenta-se no trabalho em equipe concebendo cada trabalhador como multifuncional podendo operar várias máquinas, o que se chamou processo produtivo

---

[21] Segundo Antunes (2009, p. 56) Toyotismo, ou Ohnismo, em virtude de ter sido o engenheiro Ohno quem implantou nas instalações da Toyota, um novo sistema de organização do trabalho como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial no pós-guerra, que rapidamente se propagou nas grandes empresas daquele país e, posteriormente, no mundo capitalista.

“flexível”, responsável pela expressão “acumulação flexível” aplicada ao capital. Implanta-se o *just in time*, princípio em que se tem o melhor aproveitamento do tempo de produção que começa a funcionar segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. A estrutura da fábrica passa a ser horizontalizada e apenas 25% da produção são realizados no local, priorizando o que é considerado “foco”, sendo o restante feito por empresas terceirizadas que, por sua vez, também passam a adotar o toyotismo. Organiza os círculos de controle de qualidade – CCQs, através de equipes que, instigados pelo capital, discutem os problemas relacionados à produção permitindo que a empresa se aproprie do *savoir-faire* intelectual cognitivo do trabalho, desprezado pelo fordismo-taylorismo.

Na verdade, o que ocorre na Toyota é um processo de

> ... intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva (...) [cuja] apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação o ritmo do processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade (ANTUNES, 2009, p. 58).

Esse modelo industrialista, portanto, torna-se de interesse do capitalismo ocidental, em crise desde os anos 1970, e vai sendo implantado em praticamente toda a sua extensão, corroborado pelas instituições que financiam o capital, em especial para a educação. É rapidamente absorvido pelos Estados dos países em desenvolvimento e adotado em praticamente todas as instâncias de atividades, sejam elas produtivas, comerciais, educacionais, filantrópicas, etc.

Segundo Saviani, para atingir as metas desse novo modelo industrialista

> ... o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (2005, p. 23).

A educação passa a conceber o modelo toyotismo através de expressões como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização, competência profissional, habilidade, atualização permanente de currículos, capacidade empreendedora,

inovação científico-tecnológica, aprendizagem continuada, todas elas expressas e impressas na Resolução número 3, de 18 de dezembro de 2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, atualmente (2012) em vigor no Brasil.

1.2.3 E ASSIM CAMINHAM AS UNIVERSIDADES

A partir da metade do século XX, as políticas públicas que orientam e regulamentam as universidades, tanto na esfera federal quanto na estadual, sempre foram orientadas por organizações internacionais normalmente convocadas pela UNESCO como é o caso da Associação Internacional de Universidades que, em 1950 e 1998, estipulou três princípios básicos indissociáveis pelos quais todas as universidades deveriam nortear-se.

Primeiro, o direito de buscar conhecimento por si mesmo e de persegui-lo até onde a procura da verdade possa conduzir; segundo, a tolerância em relação a opiniões divergentes e à liberdade em face de qualquer interferência política; e, terceiro, a obrigação, enquanto instituição social, de promover, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade e justiça, dignidade humana e solidariedade, e de desenvolver ajuda mútua, material e moral, em nível internacional. Esses três princípios se encontram nos códigos de ética das principais universidades que pude consultar, entre elas o da USP e da UNESP, salientando, neste último, a inclusão da palavra “extensão”, no terceiro princípio, provavelmente para compor o tripé das universidades “ensino, pesquisa e extensão”.

Percebe-se que as palavras-chave estão voltadas para valores humanos como: ‘procura da verdade; tolerância; liberdade; justiça; dignidade; solidariedade; ajuda mútua, material e moral’. O discurso, portanto, não estabelece nenhum princípio que seja específico do mundo do trabalho, no que diz respeito às questões ambientais, sociais ou de sustentabilidade, cujos sistemas de produção agridem, consomem, destroem, provocando, justamente, o contrário do que estabelece esses princípios. Ora, esses não poderiam ser levados a efeito apenas nas condutas de dentro das universidades, mas sim como introspecção, partindo dos próprios egressos, para dentro do mercado de trabalho. Nesse sentido, as universidades deveriam ter por obrigação transmiti-los à sua comunidade acadêmica por meio de seu currículo. Porém, como já o disse, não é a escola que molda livremente se currículo.

Durante as aulas de Metodologia do Ensino Superior, parte integrante do Programa de Pós-graduação da FEUSP, que pude assistir com a Professora Dra. Myriam Krasilchik, em 2010, ela apresentava para a classe a "tipologia para a educação superior", segundo orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Em aula expositiva, através de *slides*, ela comentava o que foi tratado na Conferência sobre educação superior convocada pela UNESCO, ocorrida em Paris em 08 de julho de 2009. O evento foi desenvolvido com temas voltados para as novas dinâmicas da educação superior que devem ocorrer para a mudança social e o desenvolvimento. Assim, foram abordados temas como: a responsabilidade social da universidade; o acesso, equidade e qualidade; a internacionalização, regionalização e globalização; e, a pesquisa, ensino e inovação.

Em sala de aula, Krasilchik apresentava[22] três particularidades do ensino, "função, definição e necessidades", que qualificavam quatro instâncias da educação superior, no que diz respeito à preparação e formação dos alunos, a saber: "a liderança acadêmica; a formação profissional; o treinamento técnico e desenvolvimento; e a educação superior geral".

A função de "liderança acadêmica" tem por definição a "pesquisa de alta qualidade que prepara as elites intelectuais". Neste caso, as necessidades vão indicar "verbas públicas, autonomia e avaliação por pares". Entende-se que essa 'liderança acadêmica' está reservada aos egressos das universidades públicas cujo quadro discente é composto, em sua grande maioria, por jovens advindos da classe alta. Essas famílias podem pagar escolas particulares "tradicionais" de ensino fundamental e médio que preparam seus filhos para fazer a diferença no momento da seleção e ingresso nas principais universidades públicas do país, qualquer que seja a forma de seleção. Daí surgem os profissionais altamente gabaritados que devem impulsionar as pesquisas científicas e os trabalhos em laboratórios acadêmicos ou de grandes corporações empresariais, isso quando não assumem o 'controle' dessas instituições, mantendo a hegemonia das elites dominantes.

A função de "formação profissional" tem por definição "preparar [os alunos] para funções específicas, trabalhos em equipe e extensão que requerem educação formal". Aqui, as necessidades apontam para "subsídios [que] devem ser orientados pelo mercado de trabalho, [deve haver] ligações profissionais [e os] professores necessitam mais experiência prática que formação acadêmica". Por exclusão da função anterior, este tipo de educação deve compreender os cursos superiores que não necessitem de pesquisas de alta qualidade e que são focados para formação profissional e atuação no mercado de trabalho. Parece, contudo,

---

[22] As citações entre aspas duplo são, na verdade, slides de apresentação do conteúdo dessa aula (ver Anexo B).

que as expressões “liderança acadêmica” em contraposição à “formação profissional” retoma a velha distinção entre o ensino para uma “elite dominante” versus o ensino para “os demais”, mesmo entendendo que se trata, nestes dois casos, de ensino superior “tradicional”.

A função de “treinamento técnico e desenvolvimento” tem por definição “os programas curtos **para preparação para profissionais de posição média no mercado de trabalho** [com] pesquisa relacionada ao desenvolvimento tecnológico e científico do país” (meu grifo). As necessidades dão conta de “mecanismos de gestão e financiamento relacionados ao mercado de trabalho [com] currículo e gestão flexíveis”. Como o assunto em discussão é o ensino superior, fica claro que este tipo de educação deve ser feito pelos cursos de tecnologia. Os cursos sequenciais também devem fazer parte deste segmento, pois segundo o Parecer CNE 29/02

> Os cursos sequenciais por campos do saber, de destinação individual ou coletiva, são, essencialmente, não sujeitos a qualquer regulamentação curricular. São livremente organizados, para atender a necessidades emergenciais ou específicas dos cidadãos, das organizações e da sociedade. A flexibilidade, neste caso, é total, dependendo das condições da instituição educacional e das demandas identificadas. Não cabem amarras e regulamentações curriculares a cursos desta natureza e, em consequência, também não geram direitos específicos, para além da respectiva certificação. Não devem, portanto, ter oferta cristalizada (CNE 29/02, p. 16).

Finalmente, a função de “educação superior geral” tem a definição voltada para “ensino no que são chamadas profissões cujo mercado de trabalho está saturado ou indefinido”. As necessidades vão sugerir que os “custos devem ser baixos, [os] conceitos de qualidade e eficiência devem ser incorporados, [os] processos de avaliação (acreditação) devem desempenhar o papel regulador principal”. Independentemente dos cursos cuja profissão esteja saturada ou indefinida no mercado, me parece que também podem ser classificadas, neste item, cursos oferecidos por instituições de ensino superior que tratam a educação como um ‘negócio’, sem a preocupação com a qualidade nem com o comprometimento na formação profissional dos seus alunos e que formam, todo ano, contingentes enormes de maus profissionais.

De qualquer forma, também me parece claro que, com essas orientações, o Banco Interamericano de Desenvolvimento promove um discurso que remete ao ensino superior o dever de preparar seus alunos [apenas] para o mercado de trabalho. Ressalte-se, também, a manutenção de um ensino, mesmo que de nível superior, “intelectual” para uma elite e “de mercado” para os demais, agravando-se a situação daqueles que optarem pelos cursos de curta

duração que, segundo o *slide* da Professora Krasilchik, marcado pelo meu grifo, está voltado "para preparação para profissionais de posição média no mercado de trabalho" (sic). Resta saber, das autoridades responsáveis pelos organismos internacionais que ditam as regras de mercado e, consequentemente, as das universidades, o que significa, para eles, "profissionais de posição média".

Eis aí, em minha opinião, a 'discriminação', que vai se acentuando e se perpetuando, sobre os cursos de tecnologia, cuja integralização é feita em menos anos que os cursos de bacharelado em geral. O Parecer CNE 29/02 faz uma referência ao tempo de duração dos cursos de tecnologia, numa tentativa de modificar essa ideia de que são cursos de 'curta' ou 'média' duração, pois "o que caracteriza os cursos superiores de tecnologia não é a sua duração e, sim, o seu perfil profissional de conclusão. É exatamente este o entendimento que deve prevalecer na atual análise de propostas de cursos superiores de tecnologia, como proposto nas presentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico" (p. 9-10).

1.2.4 OS CURSOS DE TECNOLOGIA DO CENTRO PAULA SOUZA

O Centro Paula Souza, em seus mais de 40 anos de história, tem sido uma alavanca no processo de desenvolvimento do Estado de São Paulo. As palavras de sua atual Diretora-Superintendente, Sra. Laura Laganá, na apresentação do livro de Martino[23], demonstra a importância da instituição.

> Dois aspectos indissociáveis estão presentes nas iniciativas do Centro Paula Souza para promover o desenvolvimento econômico do estado de São Paulo. De um lado, a instituição oferece educação profissional pública e de qualidade (...) Na outra ponta, direciona os cursos para que os profissionais formados pelas Escolas Técnicas (ETECs) e pelas Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais estejam preparados para atender com eficiência e agilidade as demandas dos setores produtivos. Para que esses dois objetivos sejam atingidos com excelência, as parcerias entre a instituição e a iniciativa privada são fundamentais. Representantes dos diversos setores empregadores trabalham em conjunto com profissionais do Centro Paula Souza na elaboração de currículos escolares, na escolha e aquisição de equipamentos e

[23] Elaborado com base em pesquisas que geraram a tese de doutoramento de Mariluci Alves Martino, o livro "A importância das parcerias na educação profissional" teve publicação do próprio Centro Paula Souza no ano de 2012.

> na montagem de laboratórios. Muitas aulas práticas são aplicadas dentro das próprias empresas, mantendo nossos alunos conectados à realidade do mercado de trabalho já durante o curso (MARTINO, 2012, p. 13-14).

O Centro Paula Souza tem realizado as mais variadas parcerias, no sentido de ampliação de seus cursos, de atendimento às necessidades de mercado, de providência às demandas que o mercado enseja. Sem dúvida, a abertura que se faz com essas parcerias dá condições, aos alunos [e professores] do Centro Paula Souza, de utilizarem as mais modernas e importantes ferramentas que a maioria das corporações do mundo tem instaladas e que auxiliam no gerenciamento de seus negócios.

As parcerias existem no sentido de aproximar o mundo educacional do mundo do trabalho, orientação que também está fortemente determinada na própria legislação que regulamenta os cursos de tecnologia. Porém, independentemente da importância fundamental dessas parcerias para a completa formação do egresso, existe também um contraponto que vai direcioná-lo ao mundo do capital, sem uma análise crítica das suas consequências. Um deles diz respeito ao uso gratuito, irrestrito e ilimitado dos softwares produzidos pela Microsoft, por alunos e professores, desde que para finalidades acadêmicas, e que, bem sabemos, são produtos de mercado. É muito provável que o treinamento que se faz com os alunos, utilizando esses softwares, acabe por influenciá-los à aquisição futura dos mesmos, a partir do momento da desvinculação do aluno com a instituição escolar. O próprio e-mail institucional de professores e alunos tem como provedor, uma plataforma da Microsoft.

No entanto, não é meu foco aprofundar estudos nas questões que justificam tais parecerias, mas sim registrar que elas existem e mostrar que na Fatec de Itapetininga, meu objeto de estudo, há uma consciência pedagógica instaurada entre muitos de seus professores[24] de que seus alunos devem ser formados, também, para a superação de qualquer ‘amarra’ que impossibilite sua livre vontade de decidir seu futuro.

Isso significa acreditar que a emancipação do ser humano, do modo como Paulo Freire coloca, deve levar a uma pedagogia da libertação. Nesse sentido, a Fatec de Itapetininga tem, no seu quadro docente, professores que também se utilizam de softwares livres disponíveis na Internet. Inclusive, alguns trabalhos apresentados na Semana de Mostra de Projetos de

---

[24] Conferir nos depoimentos dos dois professores (Capítulo 3, p. 131-ss).

Iniciação Científica[25] daquela unidade de ensino são elaborados, justamente, por meio de softwares livres.

Outro 'detalhe' não passa despercebido. Desde os anos de 2007, o Centro Paula Souza vem promovendo uma reestruturação nas matrizes curriculares de todos os seus cursos[26]. A justificativa estava no fato de que existiam dezenas de disciplinas com o mesmo conteúdo programático, mas com nomenclaturas diferentes. Além disso, o contrário também se estabelecia, pois, ao longo de mais de quarenta anos de existência, com a implantação de mais de sessenta diferentes cursos de tecnologia, disciplinas cujos conteúdos eram completamente diferentes tinham a mesma nomenclatura.

Desde então, tem-se realizado reuniões com os coordenadores de curso e com os diretores de unidade no sentido de promover as alterações necessárias, que não se concentraram apenas nessas questões. Tudo indica que essas alterações foram [ainda estão sendo] feitas, também, para atender a legislação vigente que trata especificamente dos cursos de tecnologia. O Inciso VI do Artigo 2º. da Resolução número 3 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 18 de dezembro de 2002, diz que os cursos de tecnologia deverão "**adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos**" (meu grifo). Dessa forma, foram implantadas as disciplinas chamadas de Projetos (I, II e III) para praticamente todos os cursos, de modo que, aparentemente, são elas que devem [ou deveriam] atender a essa determinação legal.

Não existem, no entanto, instruções ou orientações que possam esclarecer o significado de cada um desses termos (com meu grifo) ou sua aplicabilidade em sala de aula, uma vez que a prática pedagógica dos professores das Fatecs simplesmente não se alterou. Mantêm-se as mesmas características das aulas tradicionais, desenvolvidas em sala de aula, com carteiras dispostas em fileiras e colunas, com os alunos recebendo os conhecimentos pelos mesmos métodos próprios do paradigma clássico.

---

[25] A Semana de Mostra de Projetos de Iniciação Científica faz parte integrante do calendário escolar da Fatec de Itapetininga desde 2007 e acontece no mês de maio com apresentação de projetos de seus alunos, permitindo também, desde 2012, a participação de alunos de outras instituições de ensino superior daquela região.

[26] Em 2007 pude participar de duas reuniões sobre legislação do ensino superior (dias 05 de junho e 8 de novembro), com os Diretores e Coordenadores de Curso, promovida pelo Centro Paula Souza, quando o então Coordenador do Ensino Superior de Graduação, Sr. Ângelo Luiz Cortelazzo, deu início a essas alterações pelas disciplinas que tratavam da Língua Portuguesa, segundo ele, com mais de vinte títulos diferentes para conteúdos que não se diferenciavam significativamente. A ideia era fazer um 'treino' com os Coordenadores de Cursos no sentido de que eles reduzissem aquelas disciplinas a cinco títulos, com conteúdos bem definidos para cada um deles, e que pudessem atender a demanda dos cursos de tecnologia a que eles fizessem parte.

O que mudou, substancialmente, foi a atuação do professor no que diz respeito ao uso de novas tecnologias[27] como microcomputadores, *data show* e *home theather* [instalados em todas as salas] para a apresentação de suas aulas. Além disso, existe a possibilidade de acesso à Internet, disponível em *wireless*, mas se trata de prática adotada por uma minoria de professores. No prisma metodológico, nada mudou: disciplinas fragmentadas, avaliações quantitativas, aulas expositivas, enfim, a tentativa de real cumprimento da legislação fica por conta das disciplinas de Projetos que, também nesse caso, é trabalhada com um único professor, que mais orienta os alunos sobre seus projetos de graduação do que aplica os quesitos de que fala a legislação. Portanto, implementa-se um novo discurso legal e mantém-se a mesma prática do velho paradigma clássico, num 'jogo' em que se tem a impressão de que as cartas já vêm marcadas.

Houve, na verdade, uma reestruturação nas matrizes curriculares, de modo que disciplinas foram extintas, outras tiveram sua carga horária reduzida [ou aumentada] e novas disciplinas foram incluídas nos cursos existentes. Ressalte-se que as alterações[28] ocorridas a partir de 2010 na matriz curricular do Curso de Tecnologia em Agronegócio das Fatecs do Estado de São Paulo [apenas para citar um exemplo] extinguiram ou diminuíram a carga horária de disciplinas, cujos conteúdos permitiam a prática do senso crítico, de uma visão mais abrangente da vida e da sociedade em geral, das questões do poder e da dominação, da exploração tanto da natureza quanto do ser humano, das consequências que o modo capitalista de produção provoca, das crises financeiras, enfim de uma formação e um amadurecimento mais humanístico dos egressos. Em contrapartida, aumentaram os conteúdos das disciplinas técnicas e do inglês, agora obrigatório em todos os ciclos de todos os cursos.

Isto remete tanto ao que já disse, anteriormente, sobre a ligação entre a formação profissional e as demandas do processo capitalista de produção, quanto à força que normas e determinações discursivas, próprias do aspecto patente da cultura das organizações, exerce sobre o latente, o desenvolvimento cotidiano das atividades da mesma.

---

[27] Fica a impressão de 'ingenuidade', dos responsáveis pela administração escolar, de que a simples implantação de 'tecnologias avançadas', em sala de aula, seria suficiente para promover a mudança paradigmática expressa na legislação brasileira e defendida por Morin.

[28] As disciplinas Sociedade e Tecnologia, Liderança e Empreendedorismo, Organização Empresarial, Segurança Empresarial e Responsabilidade Social, Planejamento Organizacional do Agro-empreendimento (entre outras) foram extintas. As disciplinas Gestão de Pessoas, Associativismo e Cooperativismo, Sistemas Integrados de Gestão e Seminários Avançados do Agronegócio (entre outras) tiveram sua carga horária diminuída. O aumento da carga horária aconteceu para as disciplinas Sistema de Produção Animal, Projetos de Agronegócio e Inglês, além da implantação de novas disciplinas como Saúde e Segurança Ocupacional, Agricultura de Precisão, Análise Financeira, Comercialização e Agricultura Orgânica, além daquelas denominadas de Projetos I, II e III.

2.2.5 UMA TENTATIVA DE FECHAMENTO

Finalizando, posso dizer que, atualmente, a ‘educação’, de um modo geral e, de modo especial, a ‘educação tecnológica’, está a serviço do capital. As políticas públicas, a legislação, as regulamentações e mesmo as novas terminologias implantadas no seio das universidades não passam de “modismo” que não são considerados como realmente deveriam. A prática pedagógica de cada professor, individualmente, através das suas interpretações subjetivas e que dão origem a uma interpretação e a uma cultura grupais, não corresponde aos conceitos teóricos que essas novas terminologias representam, como: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização etc. Dessa forma, tudo indica que não se faz uma educação para a emancipação plena do ser humano, mas sim para inseri-lo, como agente ‘conservador melhorado’ num mundo globalizado e para qualificá-lo e torná-lo competente, apenas o bastante para viver numa sociedade do consumo, cada vez mais informatizada.

São de Ianni as palavras de que o Banco Mundial é o principal agente das definições “do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI” (2005, p. 32). E, mais que isso, o que ele pensa sobre as reformas vão confirmar o que de fato tem acontecido com relação ao que presenciei no meu objeto de estudo, por intervenção do Estado, num discurso teórico que se estabelece de forma muito diferente na prática:

> Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos, de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (Iann, 2005, p. 32-33).

Considerando os quatro pilares de uma educação para o século XXI, do Relatório Delors, o que está acontecendo nas universidades brasileiras, de um modo geral, e nos cursos

de tecnologia, de modo especial, me parece que é muito mais formar o profissional capaz e habilitado tão somente no “aprender a fazer”, e não necessariamente no “aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Nas palavras de Silva,

> ... os saberes que são disseminados no interior das escolas técnicas e projetos de educação profissional resumem o alto teor de individualização do sujeito para a qualificação e inserção no mercado de trabalho. Prega-se então uma educação em ‘pacotes’ de conhecimentos com promessas de um futuro promissor, ao mesmo tempo em que, responsabiliza o indivíduo pelo status adquirido na sociedade. Os discursos disseminados nas salas de aula estão no horizonte da construção de uma cultura empresarial que dialogue diretamente com a lógica do mercado, sendo a relação dos sujeitos com a educação uma relação mercantil de cliente e mercadoria. (2011, p. 265).

Assim, o discurso oficial da legislação e das regulamentações que organizam os cursos de tecnologia está voltado não só para o desenvolvimento de habilidades, de capacitação e de formação do egresso para uma área específica do mercado de trabalho. Mais que isso, trata-se de possibilitar uma visão ampla das consequências que o processo produtivo e a utilização de tecnologias podem provocar no meio ambiente, no meio social, no planeta. Uma visão mais humanística que possibilite o pensamento crítico, a valorização das diversidades culturais, o respeito e a solidariedade. Entretanto, na prática, esse discurso se reduz drasticamente, diante da ausência de condições para implementá-lo. Além disso, do lado dos organismos internacionais, que financiam o ensino superior, a intenção principal é atender aos interesses do capital o que provoca uma tensão antagônica entre eles e o discurso da legislação, tensão essa ainda não resolvida, conforme pude vivenciar em meu estudo, pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de tecnologia.

Portanto, faltam metodologias de ensino que efetivamente proporcionem à prática pedagógica dos docentes ações estruturadas pela visão dos novos paradigmas a que essa legislação e regulamentações pretendem se referir, contudo, sem deixar de atender o mercado, a competitividade, a criatividade e o lucro. Nesse sentido, não é errado afirmar que o ensino tecnológico tem se voltado quase que completamente ao atendimento dos interesses dos organismos internacionais e de um capitalismo cada vez mais intenso. Há de se promover mudanças.

CAPÍTULO 2

A FATEC DE ITAPETININGA: BREVE HISTORIOGRAFIA

Ao falar sobre a Fatec de Itapetininga, senti a responsabilidade de registrar uma história, mais necessariamente os fatos históricos que acabam por descrever o cotidiano de uma instituição ainda nascente, nos seus primeiros passos de vida. Nesse aspecto, concordo de pronto com Schaff (1995) quando diz que

> ... o mais difícil – contrariamente às aparências – é escrever a história imediata, contemporânea. Não só porque é inevitável um comprometimento direto nos acontecimentos, mas também porque é mais difícil (por mais paradoxal que isto possa parecer) dispor de fontes, mais ou menos elaboradas, no próprio momento dos acontecimentos do que mais tarde (p. 11).

Dessa forma, estou consciente de que este capítulo do meu trabalho pode ser entendido como 'tentativa' de obter uma 'história relativa' que deverá ser reescrita em outras épocas, por outros sujeitos, para que eventuais omissões e deslizes sejam corrigidos, de modo que a 'grande história', absoluta, desta instituição, seja construída a partir de pequenas 'histórias relativas'. Mesmo assim, encorajado a prosseguir, me deparo com as questões relacionadas à objetividade científica de um registro desse porte e da influência da subjetividade de quem vê a história e ao mesmo tempo a constrói[29]. Sobre esse assunto também é Schaff (1995) quem orienta dizendo que

> ... o sujeito que conhece 'fotografa' a realidade com a ajuda de um mecanismo específico, socialmente produzido, que dirige a 'objetiva' do aparelho. Além disso, 'transforma' as informações obtidas segundo o código complicado das determinações sociais que penetram no seu psiquismo mediante a língua em que pensa, pela mediação da sua situação de classe e dos interesses de grupo que a ela se ligam, pela mediação de suas motivações conscientes ou subconscientes e, sobretudo, pela mediação de sua prática social sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa (p. 82).

---

[29] Atualmente (2012) sou professor titular da disciplina de Matemática Financeira do Curso de Tecnologia em Agronegócio e de Estatística dos cursos de Tecnologia em Agronegócio e de Tecnologia em Comércio Exterior.

Plenamente convicto das idéias desse autor, ainda a ele me reporto quando entendo que o historiador não parte dos fatos históricos, mas das fontes disponíveis com as quais ele passa a elabora e a interpretar os fatos históricos. É nessa construção, onde se encontram subjetividade e interesses de grupo, que minha experiência de vida, responsabilidade e ética colocam à prova minha idoneidade em registrar a história do modo mais objetivo possível, de como ela me parece ter acontecido de fato.

Na visão de Magalhães (1999)

> A história das instituições educativas constitui um processo epistêmico que media entre a(s) memória(s) e o arquivo, não se limitando a memória às dimensões orais, mas incluindo as crônicas e outros textos afins e não se confinando o arquivo à documentação e informação escritas [...] Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo, é todavia a medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir de informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que o historiador estabelece hipóteses-problema e esboça um sentido para as suas investigações (p. 69).

A visão dos alunos é, pois absolutamente fundamental nesse processo histórico, trazendo contribuições que vêm ‘de dentro’ do objeto de estudo, diferente, portanto daquela ‘vista de cima’, do modo como Bueno (2007) identifica, retratada através de documentos, material iconográfico, legislação, enfim construída pela versão oficial, uma ‘visão de fora’, de quem os reúne, organiza, analisa e interpreta. Essa participação discente, através do ponto de vista dos alunos, corresponde a uma história ‘a partir de baixo’, absolutamente imprescindível na composição de uma história que se pretende ‘mais completa’. A história de um passado estabelecido através da participação ativa dos seus agentes e que, bem sei, também estão afetados pelas suas características socialmente construídas, pelas subjetividades implícitas, pelos interesses de grupos e por suas experiências de vida.

Na medida em que os alunos vivenciam os fatos e se tornam protagonistas da história, seu ponto de vista, suas análises e interpretações vão se concentrar em dois aspectos principais, quais sejam, as dificuldades e os prazeres. Em 2009, ao iniciar meus estudos no Programa de Pós-graduação da FEUSP, tomei o depoimento de dois egressos da Fatec de Itapetininga, formados na primeira turma do Curso de Tecnologia em Agronegócio, alunos considerados exemplares pelos professores, cujos pontos principais se encontram neste capítulo. Dessa forma, as críticas que surgem estão relacionadas ao fato de que, à época, a Fatec era uma instituição nova na cidade de Itapetininga, cujas estruturas acadêmica e administrativa se encontravam em fase de construção. Além disso, o primeiro curso, de

Agronegócio, ainda não tinha similar no Estado de São Paulo o que provocava dúvidas, angústias e alguns deslizes que foram sendo corrigidos ao longo do tempo.

Falar sobre a história da Fatec de Itapetininga significa, antes de tudo, situar o leitor naquilo que foi o cenário histórico das instituições de ensino superior instaladas nesta cidade. Após quase um século da sua fundação[30], Itapetininga passa a contar com forte representação política junto ao Império[31]. Essa situação é responsável pela criação de escolas que fazem a alfabetização de seus habitantes o que não acontecia, com a mesma intensidade, em outras cidades do Estado de São Paulo. Nas palavras de Nogueira (1962) ao final do século XIX "Itapetininga seria, até 1930, um dos municípios mais aquinhoados do Estado, no que toca à rede de escolas públicas elementares e médias" (p. 193). Ao final do século XIX, graças à força política da família Prestes[32], Itapetininga recebe a primeira Escola Normal a ser construída no interior do Estado (TRIBUNA POPULAR, 7 ago. 1894, p. 2), conferindo-lhe o cognome de Terra das Escolas. Situação ímpar vivenciada pela cidade, Itapetininga passa a formar professoras normalistas, atendendo aos interesses dos 'coronéis' estabelecidos entre as regiões sul e sudoeste do Estado.

A Escola Normal contava com três prédios, um principal e dois Grupos Escolares Modelos, projetados pelo ilustre arquiteto italiano Ramos de Azevedo e construídos com madeiramento e mármores importados, com suntuosidade sem precedentes para a época e, principalmente, para a região que apresentava menos condições estruturais e de ordem econômica do que cidades como Campinas e Piracicaba que, naquela ocasião, também reivindicavam tal empreendimento. Ainda hoje esse conjunto é referência, sendo considerado 'cartão postal' da cidade.

---

[30] Segundo Caldeira (1934, p. 34), Simão Barbosa Franco foi nomeado fundador da *Campanhas de Itapé-tininga*, através de portaria de 17 de abril de 1768. No dia 5 de novembro de 1770 foi realizada a elevação do povoado à categoria de Vila, data em que, atualmente, é comemorado o aniversário da cidade.

[31] O Projeto de Recuperação da Memória Histórica de Itapetininga, elaborado pela Câmara Municipal e coordenado pelo sociólogo José Luiz Ayres Holtz (2002), aponta como representantes de Itapetininga no período imperial, entre 1848 e 1889: Manuel Affonso Pereira Chaves, Paulino Ayres de Aguirre, Domingos Leonel Ferreira, Antonio Augusto da Fonseca, Joaquim Leonel Ferreira, Venâncio de Oliveira Ayres, Sizenando da Cruz Dias, Eugenio Leonel Ferreira.

[32] O ilustre itapetiningano Fernando Prestes de Albuquerque foi Deputado Provincial e Presidente Substituto no Estado de São Paulo (entre 1893 e 1928). Seu filho, Júlio Prestes de Albuquerque, seguiu os passos do pai (entre 1907 e 1930) tendo sido eleito Presidente da República em 1930; não assumiu o poder por força do golpe, instaurado por Getúlio Vargas, que depôs o então Presidente da República, Washington Luiz (HOLTZ, 2002).

3.1 ENSINO SUPERIOR EM ITAPETININGA

Segundo Ferreira (2004), em 1920 um grupo de professores e de ilustres cidadãos itapetininganos fundam a Escola de Comércio de Itapetininga para formação de contabilistas. Nesse mesmo ano, um cirurgião-dentista formado na Capital de São Paulo aventura-se na cidade. Percebendo a consolidação da força política dos Prestes no cenário estadual e orientando-se pela 'política dos Estados', de Campos Sales, acredita na possibilidade de criar uma Escola de Farmácia e de Odontologia. Juntamente com a elite local, funda uma sociedade anônima, com finalidade lucrativa, que passa a manter esses dois cursos (FERREIRA, 2004, p. 76). A Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga foi, portanto, a primeira instituição de ensino superior estabelecida nesta cidade e a segunda do gênero a ser reconhecida no interior do Estado de São Paulo. Com o apoio dos Prestes e de outros políticos da região, consegue o reconhecimento junto à Assembléia Legislativa de São Paulo e as duas faculdades passam a funcionar sob regime estadual formando centenas de profissionais durante uma década. Ainda segundo Ferreira (2004, p. 97-99), essa situação mostrou a força política do então deputado estadual Júlio Prestes, cujo discurso convenceu seus pares a reconhecer aquela instituição. Na época, havia grandes restrições com relação à aprovação de novas escolas do gênero, uma vez que havia reação contrária da maioria dos políticos no sentido de proteger a hegemonia da escola da capital.

Após o golpe de 1930, Júlio Prestes parte para o exílio, de modo que a representatividade política de sua família, no cenário estadual, praticamente desaparece. Com a reforma da educação promovida por Getúlio Vargas, as instituições de ensino superior reconhecidas pelos Estados foram impedidas de funcionar e obrigadas ao reconhecimento sob o regime federal, o que muda substancialmente as condições de funcionamento da instituição de Itapetininga. Obrigada a manter melhores instalações, mais laboratórios e a ampliar a carga horária de seu programa acadêmico, os 'acionistas' resolvem construir um prédio novo e investir em equipamentos de primeira geração para atender às exigências federais. Isso, porém, resultou em dívidas a terceiros e atrasos nos pagamentos dos professores. Como reação em cadeia, outros problemas foram surgindo e a Congregação da Escola deliberou, em abril de 1937, pelo encerramento de suas atividades (FERREIRA, 2004, p. 315-318).

Itapetininga, também conhecida por Atenas do Sul Paulista[33], tentou por anos, através de reivindicações feitas pela sociedade e mesmo por seus representantes políticos, conseguir o retorno dessas faculdades ou a implantação de outras quaisquer de nível superior. Mas depois da 'queda' da família Prestes, a impressão que se tem é de completo abandono das forças políticas capazes de influenciar decisões dessa natureza na Câmara dos Deputados. Em outras ocasiões Itapetininga esteve à frente dos debates sobre a descentralização das universidades no Estado. Segundo Souza (1954), em 1947 houve Indicação número 236 ao Poder Executivo, em 1948 o Projeto de Lei número 321 e, em 1951, outro Projeto de Lei número 411; mas os políticos [de Itapetininga], que sempre estiveram ligados aos fatores que condicionam a abertura de instituições de ensino superior, não conseguiam convencer seus pares a fazê-lo. Ainda segundo Souza (1954)

> ... no apagar das luzes da sessão legislativa de 1953, naquele tumulto que todos assistimos, conseguiu-se aprovação para os projetos n. 1.158, de 1951 e n. 773, de 1952, criando Escolas de Farmácia e Odontologia em São José dos Campos e Araçatuba, respectivamente, os quais foram transformados nas Leis n. 2.631 e 2.633, ambas de 20 de janeiro último. (...) Não é justo que Itapetininga seja esquecida nesta hora...

Em 1958 o então governador do Estado de São Paulo, Jânio Quadros, enviou para a Assembléia Legislativa um Projeto[34] criando a Faculdade de Farmácia e de Odontologia em Itapetininga. Tudo leva a crer tratar-se de demagogia política, uma vez que o governador estava articulando a sua candidatura à Presidência da República. Em Itapetininga nenhum tijolo sequer fora assentado para consolidar esse projeto.

Segundo a professora Amélia Elias Romanelli (2000), foram, principalmente, os itapetininganos José Ozi, professor e político de destaque no Estado de São Paulo, Isaltino Vália, cuja família gerenciava o Banco Agrícola de Itapetininga, e o professor Geraldo Martins de Mello, que se mobilizaram junto ao Conselho Federal de Educação para conseguir autorização de funcionamento da Faculdade de Ciências Contábeis. Tal fato ocorreu em 13 de julho de 1966 com a faculdade vindo a funcionar no ano seguinte [três décadas após o fechamento das escolas de farmácia e de odontologia]. Essa foi a segunda instituição de

---

[33] Segundo Ferreira (2004, p. 330), o professor da Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga, farmacêutico Francisco Fabiano Alves, escreveu um poema referindo-se a Itapetininga como a Atenas do Sul Paulista e seus alunos, a grande maioria de não itapetininganos, divulgaram esse cognome pelo qual a cidade também ficou conhecida em todo o Estado de São Paulo.

[34] No dia 11 de dezembro de 1958, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publica, na página 54, o parecer número 3.153 da Comissão de Redação sobre o referido projeto, de número 1.143.

ensino superior instalada na cidade, cuja mantenedora, instituída com finalidade lucrativa, denominava-se Associação de Ensino da Escola Normal Livre de Itapetininga Ltda. Atualmente, com a denominação AEI – Organização Superior de Ensino Ltda., essa instituição se encontra em plena atividade oferecendo vários cursos de graduação.

Segundo o que pude apurar no período em que atuei como professor na Fundação Karnig Bazarian [entre 1982 e 2002] em Itapetininga, nos idos de 1967, um grupo de pessoas interessadas em trazer para a cidade um Curso de Direito resolveu criar a Fundação Educacional de Ensino Superior. Para que essa instituição fosse autorizada a funcionar o Comendador, Sr. Karnig Bazarian, armênio de nascimento, dispondo de prestígio como empresário naquela cidade, conseguiu que os objetivos do grupo fossem atingidos em 15 de junho de 1968, quando começava a funcionar o almejado curso. Tão significativa foi sua participação nesse acontecimento que o grupo de pessoas, constituindo então o Conselho de Curadores Mantenedores, resolveu colocar o seu nome como Patrono da instituição de ensino. A partir disso, a Fundação responsável por manter o Curso de Direito então criado passou a se chamar Fundação Karnig Bazarian, ficando conhecida por muitos anos a sigla FKB como nome da Faculdade de Direito, terceiro estabelecimento de ensino superior a ser instalado em Itapetininga. A esse curso foram se acrescentando vários outros, expandindo-se assim o nível de ofertas. Trata-se de instituição sem finalidade lucrativa, mas que cobra de seus alunos os custos relativos às despesas provenientes da manutenção administrativa e acadêmica dos cursos de graduação ali desenvolvidos, até hoje em atividade e, atualmente, com o nome de Faculdades Integradas de Itapetininga – FII.

Também, segundo o que apurei[35], em 2001, o Instituto Itapetiningano de Ensino Superior – IIES, através de parceria com o Objetivo (Escola Superior de Marketing e Comunicação – ESAMC), implantou o Curso de Turismo, tornando-se a quarta instituição de ensino superior fixada na cidade. Empresa com finalidade lucrativa, mantém nos dias de hoje vários cursos de graduação.

Percebe-se, com essa retrospectiva, que a cidade de Itapetininga nunca possibilitou o acesso ao ensino de nível superior dos jovens provenientes de famílias de baixa renda. Para os itapetininganos, graduar-se sempre significou despender dinheiro, o que não era permitido para as classes menos favorecidas, a menos de grandes sacrifícios tanto pessoal quanto da própria família. Nem mesmo a empreitada dos estudos em universidades públicas, portanto gratuitas, em outras cidades, pois tal façanha significava igualmente depender de recursos

---

[35] Tive a colaboração do então Diretor de Marketing do Instituto Itapetiningano de Ensino Superior – IIES, Sr. Felipe Augusto Hansted.

financeiros para manutenção e viagens. Numa palavra, em Itapetininga o ensino universitário era permitido, quase que exclusivamente, àqueles cuja situação financeira o permitia.

Parece-me que a instalação de uma universidade pública em Itapetininga sempre foi protelada em função da ausência da representação política da região junto à Assembléia Legislativa do Estado, propiciando o surgimento das instituições privadas. Após o golpe de 1930, Itapetininga e região tiveram poucos representantes junto à Câmara dos Deputados, o que provavelmente justifique a falta de instituições públicas de ensino superior na cidade. O exemplo mais recente disso ocorreu em 2002 quando o governo estadual anunciou a instalação de um campus universitário da UNESP nesta região. A cidade de Itapeva, distante 90 km de Itapetininga e 270 km da capital, mantinha a sua representação política através da deputada Terezinha da Paulina, o que, em minha opinião, foi decisivo para a escolha do local, uma vez que, na época, Itapetininga não possuía nenhum representante político na Assembléia Legislativa para lutar por essa implantação na cidade. Portanto, é visível a influência política nas decisões desse nível em que uma instituição pública de ensino superior se instala numa cidade do interior de São Paulo.

3.2 FATEC DE ITAPETININGA E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

A história da Fatec de Itapetininga tem várias facetas que poderiam ser abordadas. Uma delas, senão a mais importante, é a questão político-partidária que até os dias de hoje influencia de forma relevante na sua trajetória. A história dessa instituição começa no governo de Geraldo Alckimin[36], antes mesmo de ser eleito para o seu primeiro mandato, quando resolve aumentar a oferta do número de vagas ao ensino superior através das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. As condições para que isso ocorresse estavam atreladas à parceria com as respectivas prefeituras que viessem a receber uma Fatec, em providenciar o espaço e instalações prediais necessários. Ao governo caberia a responsabilidade pela estrutura acadêmica com a contratação de professores e funcionários e aquisição de equipamentos para laboratório e material para a biblioteca.

---

[36] Geraldo Alckimin, então vice-governador, assumiu em definitivo o Governo do Estado, em virtude do falecimento de Mário Covas, em março de 2001. Seu primeiro mandato como governador, efetivamente eleito por sufrágio direto, teve início em janeiro de 2003. Ver: Biblioteca virtual do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/pdf/saopaulo-relacaodegovernadores.pdf>.

Segundo informações retiradas do site oficial do Centro Paula Souza, as Fatecs são mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, também mantenedor das Etecs (Escolas Técnicas) do Estado de São Paulo. Trata-se de entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior, tendo iniciado suas atividades no governo de Abreu Sodré, em 6 de outubro de 1969, vinculada, atualmente, à Secretaria de Desenvolvimento.

Na época em que foi levada a efeito a idéia de ampliação das Fatecs, a Secretaria do Desenvolvimento era comandada pelo Sr. Henrique Meirelles, político ligado ao PSDB, partido do governador Alckimin. Em Itapetininga o Sr. Ricardo Barbará, realizando seu segundo mandato como prefeito da cidade, também era filiado a esse partido político, o que facilitava o acesso ao Palácio dos Bandeirantes no que diz respeito às reivindicações de melhorias para a cidade. Foi assim que o prefeito Barbará conseguiu a promessa do secretário Meirelles em instalar na cidade de Itapetininga uma unidade da Fatec. Ora, na época, o prefeito Barbará já articulava sua candidatura para um terceiro mandato como prefeito de Itapetininga.

Uma vez feito o acordo verbal, o prefeito Barbará incluiu, no programa de governo de sua campanha política, a realização desse objetivo, qual seja, trazer para Itapetininga uma unidade da Fatec, instituição de ensino superior gratuito e de qualidade. Entre os analistas políticos da cidade era praticamente certa a vitória de Barbará naquelas eleições, pois seus dois mandatos anteriores estavam marcados por grandes realizações. Muito embora pudesse haver algum problema nesse percurso [questões agora irrelevantes para minhas intenções], o que estava em pauta era a capacidade de realização de obras, fato incontestável dessa administração.

O destino, porém, estava para dar um de seus ‘golpes’ nas previsões dos analistas. Naquele final de ano de 2004, o Sr. Roberto Ramalho, professor universitário, ainda sem trabalhos relevantes com relação ao desenvolvimento da cidade[37], parecia não possuir nenhum carisma político que pudesse dar condições sequer de competir com o atual prefeito. No entanto, em minha opinião, pelo menos três questões deveriam ser melhor aprofundadas num estudo sociológico com os habitantes de Itapetininga para saber até que ponto, realmente, influenciaram a escolha por um candidato, e não por outro. Primeiro, o fato de o eleitor itapetiningano conceder um terceiro mandato a uma pessoa, por mais experimentada e capaz que ela fosse. Segundo, as questões relacionadas ao humano e ao social que não estariam

[37] No primeiro mandato do Sr. Ricardo Barbará o vice-prefeito era, justamente, o Sr. Roberto Ramalho.

sendo priorizadas nas últimas décadas, cujos prefeitos[38] se revezaram em empreitadas visivelmente voltadas para a construção de obras. Terceiro, a adesão quase maciça da Igreja do Evangelho Quadrangular de Itapetininga à campanha de Ramalho, fator fundamental [em minha opinião] para que houvesse diferença nos votos a seu favor. As eleições municipais de 2012 atestam essa 'força', uma vez que três representantes dessa Igreja foram eleitos vereadores, entre um total de 190 candidatos, para compor, cada um, uma das dezenove vagas da Câmara daquela cidade.

O fato é que o vencedor nas eleições de 2004 foi o Sr. Roberto Ramalho que, ao assumir o cargo, solicitou os documentos que davam início à formalização da vinda de uma unidade da Fatec para Itapetininga. Qual não foi a surpresa quando se constatou não haver nenhum documento oficialmente registrado que efetivasse o compromisso do Estado em realizar tal empreendimento. Procurando tomar as medidas necessárias para providenciar essa formalização, o Sr. Ramalho enviou correspondência ao governador, assinada por vários prefeitos das cidades vizinhas, com vistas a conseguir a instalação da Fatec em Itapetininga. Provavelmente aqui começam outros entraves de caráter político, uma vez que o partido do Sr. Ramalho era o PMDB, na época representando oposição ao partido do governador, o PSDB.

Não é preciso muita explicação para entender o motivo que leva esse processo a se 'arrastar' de modo muito diferente daquilo que seria, se o prefeito de Itapetininga fosse do partido da 'situação' na esfera estadual. Dessa forma, a sociedade itapetiningana vai desacreditando que a cidade pudesse, de fato, conseguir uma unidade da Fatec. Da promessa feita por Barbará em conseguir o funcionamento do primeiro curso já no início de seu mandato, agora a espera pela documentação, contatos iniciais, o registro e assinatura do compromisso pelo Estado pareciam não acontecer nunca. A demora na conclusão dos acertos oficiais causou frustração entre vários empresários da cidade e região que atribuíam tal fato à inércia da Prefeitura. Mesmo depois de acertada a vinda da Fatec em Itapetininga, criou-se um impasse no que diz respeito ao local onde deveria ser instalada essa unidade de ensino.

Foi assim que, em meados de 2005, a Associação dos Engenheiros da Região de Itapetininga – AERI, fez um convite aos empresários da região para discutir a questão da Fatec em Itapetininga. Nessa reunião [da qual também participei] estiveram presentes vários

---

[38] Em 1988 assume a Prefeitura de Itapetininga o Sr. José Carlos Tardelli, engenheiro civil, sócio-proprietário da Construtora Tardelli, conhecida principalmente pelas construções e reformas de pontes e viadutos em todo o país. Em 1992 é eleito o Sr. Ricardo Barbará, também engenheiro civil, na época funcionário da Construtora Tardelli. Os dois mandatos que se seguem, revezam-se, novamente, os senhores José Carlos Tardelli (1996) e Ricardo Barbará (2000).

representantes de associações, organizações e empresas da cidade, além do Secretário de Gabinete da Prefeitura, Sr. Messias Ferreira Lucio. O relato que faço a partir de agora é fruto de minha observação, do que presenciei e interpretei dos diversos atores ali reunidos.

A discussão girou em torno da demora na efetivação do processo e na dúvida pelo local a ser instalada a unidade da Fatec. Com relação à demora o Sr. Messias explicou que o processo estava em andamento e que havia, agora sim, documentos registrados solicitando a vinda da Fatec, situação já definitivamente confirmada pelo governo estadual. Sobre o local, o Sr. Messias observou que a Prefeitura não tinha condições de bancar a construção de um prédio com novas instalações e que a Fatec deveria ser instalada num prédio existente e, assim, havia três possibilidades: o prédio da Delegacia Regional de Ensino – DERITA, que se encontrava parcialmente ocioso; o local onde funcionava a Escola Técnica Prof. Edson Galvão; e um espaço no Shopping de Itapetininga, cujo proprietário estaria disposto a ceder, sem qualquer custo.

As três opções de local estavam comprometidas. Primeiro, o local do prédio da DERITA pertencia à Secretaria da Educação e o Centro Paula Souza, que mantém as Fatecs no Estado, é vinculado à Secretaria do Desenvolvimento, o que necessitaria novos contatos e um acordo entre aquelas secretarias, ou seja, demandava novos esforços e tempo. A segunda opção estava sendo estudada, mas de antemão o Sr. Messias alegava dificuldades com relação aos altos investimentos por parte da Prefeitura o que era, na ocasião, praticamente impossível. A terceira opção estava sendo descartada pelo fato de ser um espaço de propriedade privada, o que implicaria em contrariar a legislação que exigia um espaço da Prefeitura para o local de instalação da Fatec.

Portanto, naquela reunião nada ficou decidido, sendo marcada nova data para outra reunião em que a Prefeitura estaria anunciando o local em definitivo, mesmo que a solução fosse construir um novo prédio, em local a ser adquirido pela Prefeitura, com o auxílio financeiro dos empresários ali presentes, notadamente responsáveis por alto percentual do PIB da região de Itapetininga. Nessa nova reunião ficou clara a intenção da Prefeitura em conseguir a instalação da Fatec no prédio da DERITA, desistindo em definitivo das outras opções de local, o que implicaria em aguardar o desfecho de um processo que estaria apenas começando.

No ano de 2005, ao final de meses de acertos e contatos envolvendo o Palácio dos Bandeirantes, o Centro Paula Souza, as secretarias do Desenvolvimento e da Educação, ficou decidido que a Fatec Unidade de Itapetininga seria instalada em uma parte do prédio da

DERITA[39], com início de funcionamento marcado para março de 2006. Nesse local, havia funcionado o antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), instituição desativada pelo governo estadual desde 2004. Para isso, ao final de 2005, a Prefeitura promoveu uma reforma na parte do prédio que lhe coube, realizando instalações novas para atender aos laboratórios necessários ao curso que seria implantado.

Finalmente, o Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio foi instalado em Itapetininga. Era um curso novo sob todos os aspectos, pois se tratava do primeiro do gênero das Fatecs do Estado de São Paulo e não havia, portanto, nenhum Projeto Pedagógico que pudesse servir como modelo. Na verdade o Centro Paula Souza optou por adaptar a estrutura do Projeto Pedagógico da Fatec Baixada Santista para transformá-lo no de Itapetininga. Dessa forma, a Prefeitura da cidade se encarregou de organizar um grupo de 'notáveis' que pudesse realizar estudos e debater o conteúdo programático desse curso para montá-lo de modo que atendesse às necessidades da região e à sua vocação visivelmente agrícola. Tal grupo e tais estudos foram realizados sob os auspícios da Prefeitura local.

3.3 CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA FATEC

O Decreto Estadual nº. 50.574, de 02 de março de 2006, criou a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga a ser instalada à Rua Dr. João Vieira de Camargo, 104, Vila Barth, Município de Itapetininga. Num primeiro momento, com a responsabilidade de efetivar a implantação da unidade de ensino, nos moldes em que as demais Fatecs do Estado estavam se realizando, são designados para tal façanha dois experientes funcionários[40] do Centro Paula Souza: um Assistente Técnico de Direção, que permaneceu na instituição até a colação de grau da primeira turma de Agronegócio, ocorrida em fevereiro de 2009 e o seu primeiro Diretor[41] que permaneceu na instituição até setembro de 2008, sendo então substituído por outra pessoa, portanto o seu segundo Diretor[42].

---

[39] Foi designada uma área de apenas 1.600 m² do prédio, permanecendo a DERITA no local, o que impossibilitava a Fatec de solicitar novos cursos pela falta de espaço disponível para tal.

[40] Serão preservados os nomes das pessoas que assumiram cargos administrativos nessa Unidade de Ensino e lhes serão atribuídos tratamento impessoal do gênero masculino.

[41] Graduado em Tecnologia Mecânica: Processos de Produção, pela Fatec de Sorocaba, em 1975, possuía vasta experiência na indústria metal-mecânica atuando em gerência de projetos e produção, em multinacionais. Na

Como foi dito anteriormente, seu Projeto Pedagógico foi elaborado com base no Projeto Pedagógico da Fatec Unidade Baixada Santista, cujas principais características passo a descrever. Cada período letivo se completa em um semestre, sendo o prazo mínimo de integralização do Curso de 6 (seis) semestres e o máximo de 10 (dez) semestres. Dessa forma são realizados dois processos seletivos [vestibulares] por ano [ocorrem semestralmente, nos meses de dezembro e junho] e são oferecidas um total de 80 (oitenta) vagas igualmente distribuídas entre os períodos da manhã e da noite totalizando, portanto, 160 (cento e sessenta) vagas por ano. As aulas têm duração de 50 (cinquenta) minutos, de modo que o curso totaliza carga horária de 2.848 (duas mil, oitocentos e quarenta e oito) horas assim distribuídas: 864 (oitocentos e sessenta e quatro) horas para formação básica, 864 (oitocentos e sessenta e quatro) horas para formação tecnológica profissionalizante, 720 (setecentas e vinte) horas para formação tecnológica específica e 400 (quatrocentas) horas de estágio profissional curricular supervisionado.

A instituição passa a contar com uma estrutura física formada por salas para Diretoria, Secretaria Acadêmica, Coordenação de Curso, Sala de Professores, um Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Estudos e cinco Salas de Aula, todas essas dependências no nível superior do prédio. Além disso, no pavimento térreo, havia uma cozinha [onde foram instalados o pessoal da limpeza e o da segurança], sanitários masculino e feminino e um pátio coberto.

Os cargos que inicialmente desenvolveram as atividades dentro da instituição, com profissionais pertencentes ao quadro funcional do Centro Paula Souza, foram o de Diretor e o de Assistente Técnico de Direção. Todos os demais cargos da estrutura administrativa e acadêmica foram preenchidos através de contratações emergenciais, inclusive o de Diretor de Serviços, auxiliados por estagiários. A contratação de professores também aconteceu de forma emergencial, por meio de entrevistas conduzidas pelo próprio Diretor, sem a necessária seleção prevista na legislação, a ser realizada por concurso público de provas e títulos. Essa situação era permitida na condição de implantação do primeiro curso, mas deveria retomar a normalidade, no intervalo de dois anos, com a publicação dos editais de concurso público. Naquele ano de 2006, porém, houve a eleição para governador e a mudança no governo

---

vida acadêmica atuou por mais de 25 anos como docente em nível superior junto ao Centro Paula Souza, possuindo título de Mestre em Engenharia de Produção.

[42] Graduado em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, concluiu o Curso de Mestrado em 2000 e Doutorado em 2005, ambos em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

desencadeou um processo atípico de espera por determinações oficiais, o que provocou atraso na organização de tais concursos.

Para coordenar o Curso de Agronegócio foi designado o seu primeiro Coordenador[43], graduado em Engenharia Elétrica e em Administração, portador de título de Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba, com larga experiência profissional em trabalhos de eletrificação rural, o que lhe qualificava ser o responsável pelo curso em implantação.

Os primeiros concursos foram realizados em outubro de 2007, sendo a Professora Isolina Maria Leite de Almeida a primeira a compor o quadro de professores da Fatec de Itapetininga como titular da cadeira de Sistema de Produção Vegetal – Culturas Anuais, com contratação por tempo indeterminado, como funcionária efetiva do Centro Paula Souza.

A seguir, ainda naquele ano, foram realizados outros concursos que efetivaram mais sete professores[44]. Um problema que surge ao final de 2007 é a contratação emergencial para a turma que inicia 2008 no quinto ciclo, ou seja, o quadro de professores ainda estava sendo formado através de entrevistas conduzidas pelo diretor. Parece que esse foi um problema geral, sentido por todas as novas unidades das Fatecs instaladas no Estado de São Paulo a partir de 2005. O período de dois anos [considerado limite para as contratações emergenciais] estava se esgotando, de modo que inúmeros professores deveriam ter seus contratos temporários vencidos. Isso gerou um impasse que foi resolvido com a intervenção do Ministério Público determinando a imediata realização dos concursos públicos para preenchimento das vagas de professores por prazo indeterminado.

Para a Fatec de Itapetininga foi um final de ano muito agitado, pois o seu primeiro Diretor e o Assistente Técnico de Direção tiveram que 'arregaçar as mangas' e partir para o trabalho na elaboração dos editais para os concursos. Logo depois, agora no início de 2008, foi a vez dos professores já efetivados que trabalharam 'duro' para participar das bancas desses concursos. Pouco antes do início das aulas do primeiro semestre de 2008, praticamente todas as disciplinas do Curso de Agronegócio já contavam com professores contratados por prazo indeterminado. Todo esse processo foi realizado e conduzido pelo segundo

---

[43] Portaria Ceeteps 236/2006. Processo 1825/2006 Ceeteps. Publicado no DOE de 03 de setembro de 2006.

[44] Marcelo dos Santos Silvério (Cálculo I e II); Cesário de Moraes Leonel Ferreira (Matemática Financeira e Estatística); Denilce de Almeida Oliveira Veloso (Informática); Carla Pineda Lechugo (Teoria da Administração); Amábile Cristina Brugnaro dos Santos (Marketing); e, Ademar Soares Castelo Branco (Inglês I e II).

Coordenador[45] do referido curso que passou a substituir o primeiro Coordenador a partir de primeiro de fevereiro[46] daquele ano.

Ao aproximar o encerramento do último ciclo da primeira turma a se formar no Curso de Agronegócio [segundo semestre de 2008], mesmo com o quadro de professores formatado e com outras Fatecs também oferecendo o Curso de Agronegócio, ainda assim, havia certa tensão entre os alunos e, igualmente, entre os professores. Qual seria a média de salários do Tecnólogo em Agronegócio? Quais as atividades que poderia desenvolver? Essas atividades estariam voltadas para a produção ou somente para a gestão de negócios? Qual o *status* desse profissional? Mesmo com as devidas explicações por parte do Diretor sobre como deveria ser a atuação dos profissionais a serem formados, mesmo com as palestras, reuniões entre professores e eventos promovidos na instituição ao longo do tempo, mesmo com os estágios curriculares, ainda assim, havia dúvidas quanto a real participação desses profissionais no mercado de trabalho. Não havia similares no mercado, o que dificultava uma previsão que pudesse tranquilizar os futuros Tecnólogos em Agronegócio.

No segundo semestre de 2008 tem início as atividades do segundo curso[47] instalado na Fatec de Itapetininga: Curso Superior de Tecnologia em Informática para Gestão de Negócios. Estruturado aos mesmos moldes do Curso de Agronegócio, com quarenta vagas no período diurno e quarenta no período noturno, o de Informática não teve os 'tropeços' do primeiro curso, uma vez que já havia, em outras Fatecs, esse mesmo curso em funcionamento, inclusive com turmas já formadas. Para os dois primeiros ciclos as disciplinas eram praticamente as mesmas de Agronegócio, o que significava haver professores já concursados que poderiam ministrar as aulas. As atividades acadêmicas transcorrem normalmente, bem como são realizados os concursos públicos necessários para a contratação, por prazo indeterminado, de novos professores.

No primeiro semestre de 2010, tem início o terceiro curso implantado na Fatec de Itapetininga, o de Tecnologia em Comércio Exterior, com quarenta vagas para o período vespertino. Nesta época, o curso de Tecnologia em Informática para Gestão de Negócios foi reestruturado, atendendo orientação do Conselho Estadual de Educação, e transformado em

---

[45] Graduado em Engenharia Agronômica pela Faculdade de Ciências Agronômicas da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em 1990, concluiu o curso de Mestrado entre 1992 e 1994 e o de Doutorado entre 1994 e 1996, ambas em Horticultura – Fruticultura, pela UNESP.

[46] Portaria 01/2008 – Diretor Fatec de Itapetininga. Publicado no DOE de 03 abr. 2008. Poder Executivo – Seção II, p. 49.

[47] Parecer CEE/CES n. 69/09, de 11 de março de 2009. Publicado no DOE de 13 de março de 2009. Poder Executivo, Seção I, pág. 27.

Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No primeiro semestre de 2011 houve a implantação de mais quarenta vagas para o período noturno do Curso de Tecnologia em Comércio Exterior.

3.4 A IMPORTÂNCIA DA FATEC PARA ITAPETININGA E REGIÃO

A vinda da Fatec para Itapetininga foi de fundamental importância, pois se trata do seu primeiro curso de nível superior gratuito, mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, o que permite a inclusão de jovens, pertencentes às famílias de baixa renda, no meio universitário. Através de pesquisas realizadas na própria Fatec de Itapetininga, conduzidas pela Professora Eva Fagundes Weber, ficou constatado que mais de 80% de seus alunos são oriundos de escolas públicas da cidade e da região. De outra forma, esses jovens permaneceriam sem essa oportunidade, uma vez que, como já o disse, todas as outras faculdades da cidade são particulares. Além disso, a região ganha profissionais altamente especializados: no atendimento dos setores de Agronegócio, que é a vocação desta região; em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na área de informática, que é hoje um dos campos mais promissores de trabalho em todo o mundo; e de Comércio Exterior, que atende uma demanda crescente, em virtude da globalização, de profissionais capacitados para atuar na área de negócios internacionais.

Na verdade, os cursos de Tecnologia fazem a graduação dos formandos como Tecnólogos, de modo que a sua formação é mais voltada para o mercado de trabalho do que para a visão acadêmica de pesquisas, como, por exemplo, os cursos de engenharia. Dessa forma, prepara mão de obra qualificada em apenas seis semestres, o que favorece aos jovens a possibilidade de começar a trabalhar após três anos de estudo.

Numa entrevista[48] concedida em 2007 pelo então primeiro Diretor da unidade, ele fala sobre a contribuição do Curso de Agronegócio no desenvolvimento da região:

> A instalação de um curso superior estadual e gratuito em um município traz uma contribuição expressiva para o desenvolvimento pessoal dos alunos nele matriculados que, a partir de então, têm acesso a um curso de graduação de qualidade que lhes dá condições de atuar no mercado de trabalho como

[48] Revista da 38ª. Expo Agro de Itapetininga – Exposição Agropecuária Industrial e Comercial de Itapetininga – de 20 a 29 de abril de 2007, p. 8.

> profissionais habilitados. O mesmo acontece para a região onde ele está inserido porque começa a produzir uma **massa crítica** e formadores de opinião sobre a atividade de negócio focado pelo curso, no caso de Itapetininga, o Agronegócio, setor que se destaca dentro da atividade econômica do município e região, conforme indicadores econômicos regionais. (meu grifo).

Nas palavras desse Diretor percebe-se que não apenas a questão da inclusão está focada com relação à Fatec de Itapetininga, mas, sobretudo, a formação contínua de uma "massa crítica" que deverá responder por mudanças significativas no que diz respeito à profissionalização do homem do campo[49]. Além disso, deve proporcionar melhores condições para a produção dentro da agricultura familiar, modernização e inovação tecnológica nas pequenas propriedades rurais e melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, mantendo-as no campo de forma digna. Deve, portanto, otimizar a utilização de espaços e tempos e promover a constituição de associações e cooperativas que evitam os atravessadores e melhoram as condições de negociação dos pequenos produtores rurais com grandes empresas do agronegócio.

Ainda nessa entrevista, o primeiro Diretor diz que, com relação às grandes e médias empresas, os Tecnólogos em Agronegócio deverão preencher uma lacuna que fica entre os processos produtivos e o escoamento final da produção, estabelecendo planos de gestão, elaborando estratégias de comercialização, exportação e logística: "costumo dizer que o trabalho existe, mas são necessários profissionais preparados para ele, com a aquisição da competência que só se dará pela graduação de um curso superior".

Em minha opinião, a existência de uma instituição de ensino superior gratuito em Itapetininga vai além do que se poderia dizer sobre o desenvolvimento da cidade e região, ou da inclusão de jovens vindos de famílias de baixa renda, ou de qualquer outro aspecto técnico, profissional e de caráter formador do elemento humano. A importância supera essas questões, na medida em que a 'comunidade itapetiningana' tem a oportunidade de modificar o seu 'imaginário coletivo' que, a meu ver, está intrinsecamente enraizado desde os tempos da formação do povoado.

Essa minha suposição está baseada em relatos do historiador francês Saint Hilaire, citado por Nogueira (1962), que esteve visitando esta região pelos idos de 1820. Dizia ele que a população local tinha a simplicidade e os modos grosseiros dos franceses, porém sem a alegria e atividade: "se quinze camponeses de França se reúnem num domingo, cantam, riem,

---

[49] Na época, a Fatec de Itapetininga contava apenas com o Curso de Tecnologia em Agronegócio.

discutem, os de que trato apenas falam, não cantam, não riem e mantêm-se tão tristes depois de ter bebido cachaça, como o estavam antes da ingestão dessa bebida alcoólica" (p.142). Ainda, segundo Nogueira (1962), esse historiador francês

> Diz ter encontrado, num domingo, em uma venda vizinha da mata do Alambari, 'grande número de agricultores' que o cercavam tal como se dava em Minas: mas, enquanto os mineiros lhe faziam 'mil perguntas', perdiam-se em conjecturas sobre os fins de seu trabalho, estes olhavam-no e 'não proferiam palavra' (p.142).

Eis, em minha opinião, a herança de 'personalidade' transferida de geração a geração ao povo de Itapetininga através de seus ancestrais[50], pessoas simples, de modos grosseiros que, mesmo lançando mão da cachaça, não cantavam, não riam, não discutiam, permanecendo inalterados até em situações inusitadas ou na presença de visitantes ilustres. Ou seja, o retrato do caipira ressabiado, que não se entrega facilmente às novas situações, permanecendo encerrado em seu casulo.

Outro aspecto importante que predominou durante o desenvolvimento da cidade, até bem poucas décadas atrás, foi o 'coronelismo'. O povo mantinha-se fiel às determinações daqueles a quem confiava, os coronéis, que ditavam as regras do jogo, sempre com muita polidez e simpatia. Os votos, nas eleições de qualquer nível, eram definidos nas fazendas, quando o capataz providenciava condução para levar os 'caboclos' votarem na cidade. Ainda hoje vários políticos da região, já falecidos, são relembrados como "o Coronel fulano de tal".

Essa maneira de agir reflete, em grande parte, o que hoje percebo nos mais diversos ramos de atividade humana nesta cidade, de 'esperar por acontecer' aquilo que poderia ser feito de imediato, como por exemplo: a vinda da Fatec para Itapetininga; o local da sua instalação; o prédio que, embora tivesse sido entregue a sua totalidade ao uso da Fatec por decreto do governador em 2008, ainda permaneceu 'tal qual' desde o início de sua implantação, por três anos; a vinda de novos cursos que se arrasta e se protela, enquanto, na vizinha cidade de Tatuí, a Fatec[51] cresce a 'passos largos'; a perda do terceiro curso, de

---

[50] Note-se que a grande maioria da população era formada, predominantemente, por indígenas, escravos negros e mestiços das três raças, naturais da própria região ou fugitivos atraídos pela condição de despoliciamento da boca de sertão em que a ereção da Vila transformara o povoado (NOGUEIRA, 1962, p. 53).

[51] Sob a direção do Professor Dr. Mauro Tomazella, a Fatec de Tatuí começou a funcionar juntamente com a de Itapetininga, no primeiro semestre de 2006, com o curso de Tecnologia em Eletrônica Modalidade Automação Industrial, conseguindo seu segundo e terceiro cursos, no primeiro semestre de 2008, de Gestão Empresarial com ênfase em Comércio Exterior e de Sistemas de Informação. O quarto curso, de Manutenção Industrial, foi instalado no segundo semestre de 2009. Em 2010 foi a vez do Curso de Tecnologia em Produção Fonográfica, aberto para atender uma parceria feita com o Conservatório Dramático e Musical de Tatuí Dr. Carlos de Campos,

Logística, anunciado pela imprensa local[52] em 2008 e que foi transferido para Sorocaba juntamente com a saída do então primeiro Diretor, sob a justificativa de que a Toyota estaria se instalando naquela cidade. Enfim, são muitas ocorrências proteladas, em minha opinião, em função, principalmente, de um 'imaginário coletivo' de passividade e/ou desconfiança, que precisa e deve ser transformado.

É, justamente, nesse aspecto que a Fatec de Itapetininga deve cumprir sua principal função de, a partir de seus alunos, provocar mudanças sociais no que diz respeito às atitudes e comportamentos passivos de grande parte dos itapetininganos. É notória, e com muitos exemplos vivos, a falta de reivindicações e lutas, pela maioria da população, quando se trata de direitos que a todos cabem. Para citar apenas dois exemplos, o jornal O Correio de Itapetininga publicou, em 12 de maio de 2005, uma carta do então presidente da Associação para Promoção e Inclusão Social de Portadores de Deficiência de Itapetininga, natural de Indaiatuba, morando à época em Itapetininga, criticando a 'invasão' do espaço das calçadas na Praça do Fórum Velho, no centro da cidade, para ampliação do estacionamento dos seus funcionários. Disse-nos ele [em conversa particular] que, naquele dia, foi interpelado por vários itapetininganos, seus vizinhos, dizendo que ele era 'louco' por 'provocar' o judiciário. O depoimento do egresso E18DP vai apontar uma 'solidão' que ele somente sentiu morando na cidade de Itapetininga (Cf. p. 105-106). Nesse aspecto, a Fatec de Itapetininga pode contribuir para uma conscientização geral das responsabilidades, dos direitos e das obrigações da vida coletiva, em que pesem as atitudes e comportamentos ativos da população no sentido de exigir esses direitos, impedir abusos e provocar, de fato, o desenvolvimento desta região pelo cumprimento das promessas feitas por autoridades, de quaisquer poderes e quaisquer níveis que sejam.

Alguns alunos têm comentado comigo que estão conseguindo melhores preços em negociações comerciais nas lojas da cidade onde moram. Isso se deve em razão da conscientização de que podem e devem negociar descontos nos pagamentos à vista de qualquer produto, e pela mudança de comportamento, uma postura de 'enfrentamento' da situação, coisa que, nas palavras dos próprios alunos, "faltava coragem". Outro meu aluno, do quinto ciclo do Curso de Tecnologia em Agronegócio, comentou que há um ano ele não conseguiria entrar num banco para falar de financiamento, mas hoje ele tem a certeza de poder falar "de igual para igual" com qualquer gerente sobre esse assunto.

---

um dos mais conceituados no gênero em toda a América Latina. Hoje, com espaço físico definido como 'campus' tem capacidade para abrigar vários outros cursos.

[52] Jornal Correio de Itapetininga, 26 de setembro a 02 de outubro de 2008, p. A5.

3.5 OS BASTIDORES DO PODER

Desde cedo pude vivenciar as experiências acadêmicas da Fatec de Itapetininga, uma vez que fui admitido em 22 de março de 2006, no exato momento em que iniciava o Curso de Tecnologia em Agronegócio, para ministrar aulas de Estatística e de Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica. Pude perceber a maneira com que o então primeiro Diretor resolvia determinados assuntos usando o 'bom senso', sem que fosse necessário qualquer tipo de consulta ao Centro Paula Souza. Tudo indicava que a ampliação das Fatecs estava sendo realizada por professores experientes, cuja confiança, por parte da Administração Central, parecia ser inquestionável. No meu entendimento, o Centro Paula Souza atribuía amplos poderes aos diretores na implantação de novas unidades no interior do Estado de São Paulo por se tratar de pessoas altamente qualificadas e com larga vivência dentro da instituição.

Dessa forma, inúmeros problemas foram solucionados com o 'bom senso' do diretor como, por exemplo, o meu mesmo, na época em que foram abertos os primeiros concursos públicos para efetivação dos professores na unidade de Itapetininga, em outubro de 2007. A legislação vigente, só permitia a abertura de concurso público na disciplina que tivesse, no mínimo, oito horas-aula. No meu caso, eram apenas quatro de Estatística [duas no horário diurno e duas no noturno] e, posteriormente, mais quatro de Matemática Financeira, disciplina que comecei a ministrar a partir do segundo semestre de 2006[53]. A solução encontrada pelo diretor, naquele momento, foi elaborar um concurso público para as duas disciplinas [Estatística e Matemática Financeira] de modo que, num único concurso, seriam oferecidas duas disciplinas, perfazendo um total de oito horas-aula, atendendo, assim, a legislação em vigor.

Havia, no entanto, outro problema. A minha formação em Engenharia Elétrica e em Administração atendia perfeitamente a disciplina Matemática Financeira, mas não a de Estatística, cuja formação deveria ser específica em Matemática. Porém, a Comissão de

---

[53] A disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica – MPCT, era atribuição de competência do diretor que poderia fazê-lo a qualquer professor. Na ocasião, para complementar as oito horas-aula da professora que ministrava a disciplina de Português – Comunicação Empresarial, o diretor atribuiu-lhe MPCT para que o concurso público fosse feito oferecendo vaga para as duas disciplinas, do mesmo modo como aconteceu com Estatística e Matemática Financeira. Note-se que MPCT não poderia ter sido levada a concurso por se tratar de disciplina de livre atribuição do diretor. Prevaleceu o 'bom senso'.

Concursos Públicos do Centro Paula Souza, que fez a análise das inscrições, homologou minha inscrição[54], permitindo assim que eu fizesse o concurso logrando aprovação. Outros casos semelhantes aconteceram naquele início de funcionamento da unidade de Itapetininga, tudo sob a 'maestria' do então diretor que conseguiu formar um grupo de professores, notadamente com um 'espírito de corpo', que, por três anos funcionou em harmonia, com desempenho satisfatório, num ambiente propício às atividades acadêmicas e ao desenvolvimento de projetos que foram sendo elaborados por professores e alunos num crescimento visível, levando, positivamente, o nome da Fatec na cidade, na região, enfim no próprio Centro Paula Souza.

O fato é que a expansão das Fatecs pelo Estado de São Paulo vai tomando vulto até que, a partir de 2006, o Ministério Público solicita, do Centro Paula Souza, uma série de medidas a serem tomadas, dentre as quais, um Regimento Unificado para todas as Fatecs mantidas pelo Centro Paula Souza e a contratação por prazo indeterminado dos professores através de concurso público, e não mais de forma emergencial como vinha sendo feito. Assim, o cargo de diretor das unidades das Fatecs só poderia ser exercido por professores que possuíssem o título de doutor, o que não acontecia em Itapetininga. Dessa forma, o então primeiro Diretor precisaria indicar um professor que preenchesse as condições necessárias para isso. Um dos requisitos era a participação no Curso para Diretores, oferecido com frequência pelo Centro Paula Souza, condição obrigatória para qualquer professor que almejasse desempenhar o cargo de diretor de unidade.

Desde janeiro de 2008, exercia o cargo de Coordenador do Curso de Tecnologia em Agronegócio um segundo Coordenador, contratado um semestre antes de outro Professor, ambos preenchendo os requisitos para assumir a direção da unidade. Os dois, portanto, possuíam o título de doutor, porém, apenas um deles[55] com participação no referido 'Curso para Diretores'. Foi justamente esse professor o escolhido para assumir a Diretoria[56] da instituição. Acontece que, desde o início, o relacionamento pessoal entre esses dois professores não era muito amigável, senão até conflituoso, por motivos que fogem aos meus objetivos. Importante frisar o estopim de um 'racha' que ocorreu na Fatec de Itapetininga, tão

---

[54] Processo Ceeteps nº 1277/2006. Publicado no DOE de 28 de setembro de 2007. Poder Executivo – Seção I, p. 101-102.

[55] Segundo o que apurei, o então segundo Coordenador do Curso de Agronegócio teve problemas de saúde na época em que deveria participar de tal Curso para Diretores e não obteve, em tempo hábil, oportunidade de fazê-lo posteriormente.

[56] Portarias da Diretora-Superintendente do CEETEPS, de 1º de outubro de 2008. Publicado no DOE de 02 de outubro de 2008. Poder Executivo – Seção II, p. 28.

logo o primeiro Diretor anunciou o seu sucessor, preterindo aquele que, na época, era o atual segundo Coordenador do Curso de Agronegócio. Esse fato, tornado público intempestivamente, no momento de abertura da III Semana de Tecnologia da Fatec de Itapetininga, em outubro de 2008, pegou a todos de surpresa [inclusive autoridades da cidade], presentes naquela solenidade.

Na época, o então Segundo Diretor, já empossado, com os poderes que o cargo lhe conferia, demonstrava o interesse em substituir o Segundo Coordenador do Curso de Agronegócio por outro professor de sua confiança. Tratava-se do mês de outubro, final de período letivo e ano de formatura da primeira turma de Tecnólogos em Agronegócio daquela unidade. Alguns professores, preocupados em manter o equilíbrio de que a instituição gozava até aquele momento, solicitaram ao Segundo Diretor, que procedesse às mudanças somente a partir de janeiro do próximo ano. Na verdade, a nomeação do novo terceiro Coordenador do Curso de Agronegócio já havia sido publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo[57], antes dessa conversa, num indicativo, em minha opinião, de que os interesses pessoais estariam sobrepujando os da unidade de ensino.

Isso desagradou vários professores e trouxe uma visível inquietação no meio estudantil[58]. Porém, outro fato importante aconteceu, praticamente naqueles mesmos dias. O Segundo Coordenador do Curso de Tecnologia em Agronegócio, já havia assumido, no início de 2008, a responsabilidade em promover, para o mês de outubro[59], a III Semana de Tecnologia da Fatec de Itapetininga, nomeando uma Comissão organizadora do evento, composta por treze professores, entre eles o primeiro Diretor. Esse evento contou com a participação de diversos patrocinadores que, a partir do mês de setembro daquele ano, fizeram contribuições em dinheiro que era depositado numa conta bancária aberta especificamente com a finalidade de custear todas as despesas decorrentes disso. Essa conta, porém, foi aberta de forma equivocada pela agência bancária, uma vez que foi dado como titular o próprio Centro Paula Souza, ou seja, uma conta bancária de código 13, de uso exclusivo do Estado.

Tal equívoco não foi percebido pelos responsáveis pela assinatura dos cheques [um deles, o Segundo Coordenador do Curso de Agronegócio] que passaram a emiti-los para

---

[57] Portarias da Diretora da Fatec de Itapetininga, de 14 de outubro de 2008. Publicado no DOE de 06 de novembro de 2008. Poder Executivo – Seção II, p. 52.

[58] No depoimento da aluna E17DP (Cf. p. 103) existe um trecho em que ela confirma esse sentimento.

[59] No dia 06 de outubro se comemora o Dia do Tecnólogo em todo o Estado de São Paulo (Lei nº 9.657, de 14 de maio de 1997). Na Fatec de Itapetininga, por iniciativa do então primeiro Diretor, se comemora no mês de outubro, anualmente, desde 2006 até os dias de hoje, a Semana de Tecnologia, com palestras realizadas por ilustres convidados.

pagamento de despesas daquela III Semana de Tecnologia. Logo após a emissão dos primeiros cheques, justamente no mês de outubro daquele ano, houve a descoberta do equívoco. O segundo Diretor, então já empossado, resolveu abrir uma sindicância para apurar os fatos, o que contribuiu para acirrar os ânimos entre alguns professores, uma vez que estes entendiam que toda aquela situação poderia ser resolvida sem a necessidade de uma sindicância. Seguiu-se, então, um período em que o ambiente na instituição tornou-se 'pesado', com envolvimento de alunos, de pais de alunos e de funcionários, pois o fato 'vazou' para além dos limites da instituição, através de conversas mal intencionadas, acusando o segundo Coordenador do Curso de Agronegócio de ter sido afastado do cargo por ter praticado 'fraude' na III Semana de Tecnologia, tendo se beneficiado financeiramente por meio de uma conta bancária suspeita.

Não é preciso mais detalhes para entender que o final do ano de 2008 e o início de 2009 foi um período muito 'complicado', uma vez que treze professores se revezavam em cumprir as determinações da Comissão de Sindicância e os demais desempenhavam suas funções num clima apreensivo e de tensão. Houve, portanto, um 'racha' entre os professores que, de um lado, se solidarizavam com o segundo Coordenador do Curso de Agronegócio e, de outro, 'não tinham nada com isso' ou, que, de outra forma, apoiavam o novo segundo Diretor.

No início do ano de 2009, o funcionário do Banco, responsável pela abertura irregular daquela conta corrente, elaborou um documento dizendo ter havido um equívoco, eximindo os professores da Fatec de qualquer culpa no episódio. Assim, verificando toda a documentação relativa aos gastos com a III Semana de Tecnologia de Itapetininga, a Comissão de Sindicância determina o arquivamento do processo, uma vez que ficou provado não ter havido nenhum ato ilícito no trato do dinheiro utilizado naquele evento.

Os meses vão passando e o ambiente acadêmico ficou muito diferente daquele de quando o primeiro Diretor construiu. O clima na instituição permaneceu tenso, até o mês de abril de 2010, quando o Centro Paula Souza anunciou a realização de eleições para escolha de novos diretores de diversas Fatecs, nos casos em que eles tivessem sido indicados, o que acontecia em Itapetininga. O edital dessas eleições, elaborado por uma Comissão Eleitoral Central, deixava claro que os candidatos deveriam ter, no mínimo, três anos de contratação. Essa determinação colocava o então segundo Diretor fora das eleições. Porém, verificando o Regimento Unificado do Centro Paula Souza, o seu Artigo 92 diz que "O Diretor em exercício, responsável pela implantação da nova Unidade, poderá candidatar-se para compor a lista tríplice a ser elaborada pela Congregação".

Lançando mão dessa prerrogativa o segundo Diretor fez uma consulta ao Departamento Jurídico do Centro Paula Souza para saber das possibilidades de sua participação nas eleições. Recebeu, porém, uma resposta negativa. Mesmo assim, se inscreveu no processo seletivo na unidade de Itapetininga e sua inscrição foi indeferida pela Comissão Eleitoral Local. Entrou, pois com recurso junto à Comissão Eleitoral Central, do Centro Paula Souza e, novamente, sua inscrição foi recusada. Não satisfeito, recorreu ao Poder Judiciário e conseguiu, apresentando como argumento o Artigo 92 do Regimento Unificado das Fatecs, uma liminar para concorrer às eleições.

Foi um período bastante conturbado naquela unidade, que teve três candidatos à direção: o segundo Diretor, o Segundo (ex)Coordenador do Curso de Agronegócio e, um terceiro candidato, lotado na Fatec da vizinha cidade de Tatuí. Seguiram as eleições com votação diferenciada para professores, alunos e funcionários, cujos votos tiveram pesos diferentes. O resultado ficou assim estabelecido: dos professores, 17 votos para o Segundo Diretor, 16 votos para o Segundo (ex)Coordenador do Curso de Agronegócio e 3 votos para o terceiro candidato. Com relação aos funcionários, foram 5 votos para cada um dos candidatos, professores de Itapetininga, com um voto anulado. Já na apuração dos votos dos alunos, o Segundo Diretor obteve 20 (vinte) votos contra 587 (quinhentos e oitenta e sete) do Segundo (ex)Coordenador do Curso de Agronegócio, o que, na contagem geral de pontos, lhe deu a vitória no pleito.

Após as eleições foi encaminhada uma lista tríplice à Administração Central, do Centro Paula Souza, sem especificação da contagem de votos, ficando a decisão pela nomeação a critério da Superintendência. Segundo o que pude apurar em várias Fatecs, historicamente, sempre que o atual diretor tem seu nome compondo a lista tríplice, é justamente ele o escolhido, mesmo que não tenha sido o mais votado. Neste caso em particular, é possível que o segundo Diretor tenha ‘desagradado’ a Administração Central do Centro Paula Souza no momento em que recorreu ao Poder Judiciário para participar daquelas eleições, pois o escolhido[60] para administrar a unidade de Itapetininga foi o segundo (ex)Coordenador do Curso de Agronegócio que assumiu o cargo em primeiro de agosto de 2010, para um mandato de quatro anos, tornando-se o terceiro Diretor da unidade de Itapetininga, atualmente (2012) no exercício do cargo.

---

[60] Portaria Ceeteps 430/2010. Publicada no DOE em 31 de julho de 2010. Poder Executivo – Seção II, p. 50.

O segundo Diretor retomou suas aulas naquele segundo semestre de 2010 e, desde março de 2011, não faz parte mais do corpo docente[61] da Fatec de Itapetininga. Seguiram-se dois momentos cruciais na vida acadêmica dessa unidade de ensino, agora sob a gestão do novo terceiro Diretor. Primeiro, a notícia de que ali seria realizado o II Sintagro – Segundo Simpósio Nacional do Agronegócio, ao final de outubro de 2010, um acontecimento que uniu os professores num objetivo comum, de organizar e planejar o primeiro evento de grande porte da instituição, com participação de inúmeras Fatecs do Estado de São Paulo que enviariam mais de quinhentos alunos. Portanto, um número considerável de visitantes que precisariam ser atendidos, alimentados e alojados. Foi um momento de congregação entre alunos, professores e funcionários, num claro indicativo de que, dali em diante, tudo funcionaria melhor, num clima mais harmonioso.

O segundo momento ocorreu no mês de maio de 2011, quando foi deflagrada uma greve geral das Fatecs do Estado de São Paulo, entre professores e funcionários, reivindicando, principalmente, a correção dos salários, congelados desde 2008. Este episódio, ao contrário do primeiro, cindiu, de modo significativo, boa parte dos professores com relação ao novo terceiro Diretor e a alguns coordenadores de curso. Estes se posicionaram contra a greve, muito embora a atitude do terceiro Diretor tivesse sido, a meu ver, de neutralidade. A greve dos professores foi perdendo força até que houve, por parte do Governo, a promessa de um aumento salarial que findou de vez o movimento. Porém, na unidade de Itapetininga, as poucas marcas que ainda restavam da situação provocada pela antiga Diretoria foram se alastrando nesse episódio, atingindo outros professores.

Mesmo assim, o ambiente de hoje é mais harmonioso do que o de ontem, com a Fatec de Itapetininga conseguindo, através das reivindicações do atual terceiro Diretor junto ao Centro Paula Souza, mais de dois milhões de reais em reformas no prédio para poder receber o seu quarto curso. Além disso, já tem garantida a instalação futura [provavelmente em 2014] de um laboratório de processamento de frutas que servirá de incremento para as aulas práticas do Curso de Agronegócio, de motivação aos fruticultores da região para industrialização de seus produtos e de beneficiar milhares de alunos da rede municipal de ensino de Itapetininga que receberão, a princípio, os alimentos ali processados. Portanto, estão plantadas as novas sementes para o desenvolvimento da unidade.

---

[61] Portarias do Coordenador Técnico do Ceeteps, de 01 de fevereiro de 2011. Publicada no DOE em 04 de março de 2011. Poder Executivo – Seção II, p. 58-59.

3.6 A VISÃO DE DOIS EGRESSOS

Para colaborar neste trabalho solicitei a dois ex-alunos, formados na 'histórica' primeira turma do Curso de Agronegócio, que fizessem seus depoimentos. A ex-aluna E17DP o fez de forma escrita e o ex-aluno E18DP por meio de entrevista gravada. Sem que lhes fosse solicitado qualquer aspecto particular de abordagem, ambos tiveram visões distintas sobre a Fatec de Itapetininga, de modo que a aluna se posicionou com relação ao meio acadêmico, administrativo e de relacionamentos pessoais, enquanto o aluno voltou-se para uma análise mais crítica apontando problemas por ele vivenciados e externando suas idéias sobre o futuro da instituição e dos seus egressos.

Passo a transcrever partes de seus depoimentos, acreditando que essa visão complementa o registro dos fatos históricos da Fatec de Itapetininga que, enquanto professores, nos passam muitas vezes desapercebidos. Ressalte-se que, nas transcrições que fiz, houve necessidade de se transformar alguns trechos de linguagem coloquial para o modo formal, contudo, sem alterar-lhes o pensamento nem o sentido das opiniões. Preservei os nomes dos funcionários, Diretores e Coordenadores de Curso e grifei trechos que serão retomados mais adiante em outro capítulo.

3.6.1 EX-ALUNA E17DP

Foram as manchetes em jornais, revistas e televisão os meios que atraíram o interesse sobre a primeira faculdade pública que seria instalada em Itapetininga. Um curso totalmente novo, cujo atrativo não foi especificamente o curso em si, Tecnologia em Agronegócio, mas por se tratar de uma instituição reconhecida e de ensino superior gratuito. Isso era muito nítido nos primeiros dias de aula, pois, quando questionados sobre o que se tratava especificamente tal curso, poucos sabiam responder.

Começamos o ano letivo atrasados, tivemos aulas de reposição aos sábado; as primeiras férias de julho foram praticamente nulas e estudar era o lema de todos que faziam parte de nossa turma. Tivemos que bater o recorde de leitura de livros, em apenas quatro meses. Foi uma tortura! Aprender Cálculo parecia uma tarefa impossível, mas com um professor tão apaixonado em dar aula, mesmo nos finais de semana e fora de seu horário de serviço, foi mais fácil do que imaginávamos. Aprendemos que Economia, uma disciplina que pensávamos estar tão longe de nossa realidade, estava tão presente em nosso dia-a-dia, além do que, para se conseguir dinheiro não é preciso muito, apenas tendo boas idéias e vontade, o mundo se torna pequeno e todos os sonhos possíveis.

Eis, então, que surgiu o primeiro trabalho: procurar figuras em revistas e jornais e explicar o que cada tipo de gráfico representava. Em seguida, resenhar o filme “O ponto de mutação”. Com tantos trabalhos, projetos e leituras, a seleção natural começou a acontecer. Aos poucos, alguns de nós foram desistindo de continuar os estudos, outros foram ficando pelo caminho em inúmeras dependências.

O segundo semestre chegou com uma nova turma de alunos e, finalmente, perdemos o posto de “filho único” da faculdade e, nos intervalos, teríamos que aprender a dividir o espaço com outras pessoas, o que foi feito com alegria imensa, pois estávamos vendo a faculdade crescer. Além dos novos integrantes, o segundo semestre nos serviu para, de fato, começarmos a entender o que significava a palavra “Agronegócio”. Aprendemos a diferenciar um pé de milho de um pé de feijão e que um tênis branco ou sapato de salto não combinam em hipótese alguma com uma lavoura. Fizemos inúmeras visitas técnicas em cooperativas, laticínios, frigoríficos, plantações, dias de campo, palestras, participamos de eventos que envolviam o agronegócio, enfim, uma infinidade de atividades para que, aos poucos, pudéssemos sentir quais as atribuições profissionais do Tecnólogo em Agronegócio.

O primeiro grande evento em nossa Faculdade não demorou a acontecer. Idealizada pelo então primeiro Diretor, a Primeira Semana da Tecnologia da Fatec de Itapetininga, foi realizada durante uma semana do mês de outubro de 2006. A intenção foi trazer palestrantes que já atuavam no segmento do Agronegócio para apresentarem seus trabalhos visando atualizar os alunos, professores e comunidade em geral, além de mostrar a importância que o Agronegócio tem para o país.

Após tanta ‘correria’ no processo de implantação do curso, o primeiro ano passou rápido. No segundo ano de faculdade, agora em 2007, novas disciplinas, novas matérias e novos desafios. No mês de maio aconteceu a Primeira Mostra de Projetos de Iniciação Científica, de responsabilidade da Professora Eva Fagundes Weber, que foi o passo inicial para mostrarmos à sociedade os projetos criados por nós, alunos. Deste evento alguns dos melhores projetos foram selecionados para serem expostos em um evento maior, organizado pelo Centro Paula Souza, a 1ª FETEPS (Feira Tecnológica Paula Souza). Dos quatro projetos selecionados, três deles eram de grupos pertencentes a nossa primeira turma, entre os quais o da nossa equipe (presentes no evento foram: Elidiane Paula dos Santos, Patrícia Tieme Fugimoto Hisano e Wellington de Almeida Santos) com o título ‘Marketing para Grameira de Pequeno Porte’. Ficamos totalmente eufóricos! Representar em outra instituição de ensino, a faculdade que **também ajudamos a construir**, foi uma honra sem fim. Pensávamos que seria apenas uma mostra de trabalhos escolares com pouco público. Só percebemos que de fato era um evento de grande porte quando vimos a presença de políticos (como o vice-governador do Estado, em exercício), da Diretora do Centro Paula Souza em nosso stand e do público que não parava de aumentar. Alguns ouvintes apareciam em nosso stand com pranchetas e preenchiam atentamente algo parecido com um questionário, até que descobrimos que eram professores avaliadores que estavam atribuindo notas pelos projetos desenvolvidos, e que seriam apuradas para, ao final do evento, serem eleitos os melhores trabalhos da feira. Divertimo-nos, aprendemos, fizemos muitas amizades e, além de tudo, percebemos o quanto o Centro Paula Souza possui potencial e disponibiliza uma capacitação de primeira para seus alunos. Ao final desse evento, com o coração triste pelo encerramento, mas em compensação extremamente felizes por termos feito a parte que nos coube, fomos informados de que os projetos escolhidos ganhariam uma premiação para ser dividida entre os integrantes dos grupos vitoriosos. Dos projetos expostos conseguimos a terceira colocação dentre as faculdades. A felicidade foi tamanha que não aguentávamos de tanta alegria.

Todos da nossa turma passaram pelas mesmas dificuldades que tivemos de enfrentar e este prêmio veio como forma de dizer que nossos esforços em tentar contornar os problemas que apareciam por sermos os ‘desbravadores’ de todas as turmas estavam sendo reconhecidos.

Sim, tivemos muitos problemas para ‘driblar’, tais como: a falta de uma biblioteca (conseguir livros para estudos era apenas comprando ou tendo a sorte de conseguir emprestado de alguém); falta de um laboratório de informática (tivemos que aprender algumas matérias imaginando um computador em nossa frente); para conseguir as cópias xerográficas dos exercícios precisávamos arrecadar dinheiro para que o representante da turma providenciasse as cópias em uma papelaria (já que na faculdade não havia fotocopiadoras e nem ao menos alguma papelaria por perto). Em dias de verão, de sol escaldante, nem um ventilador havia para refrescar a sala de aula.

Aos poucos estes problemas foram sendo amenizados à medida que novas turmas chegavam. Sentíamo-nos como os **filhos mais velhos** que aos poucos iam ganhando novos irmãos, tendo que dividir o espaço que antes era apenas de alguns poucos alunos. Finalmente ganhávamos ares de uma faculdade de verdade. Novos eventos foram acontecendo, outra Semana da Tecnologia, com outros palestrantes e mais uma Mostra de Iniciação Científica. Outros projetos de nossa turma foram escolhidos e, novamente, as equipes que foram para FETEPS conseguiram ganhar outras premiações. Desta feita foram dois prêmios para equipes pertencentes a nossa turma, (1ª e 3ª colocação no evento).

O final do curso foi se aproximando e com ela o tão temido Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Escolher um tema para o TCC foi o problema pelo qual vários de nós perderam noites de sono. Sem ter trabalhos anteriores para nos inspirar e sem a noção exata de como fazer, travamos uma batalha superada graças a ajuda de nossos professores.

Veio, então, a 3ª. Semana de Tecnologia, última que participamos como alunos, maior evento de todos já realizados. Foi idealizado e coordenado pelo segundo Coordenador do Curso de Agronegócio, auxiliado por outros **professores igualmente apaixonados e enlouquecidos pela Faculdade**. Essa professora, na época também coordenadora do nosso curso, era tão rigorosa que nos acrescentou muito sobre assuntos relacionados à agricultura. Tanta rigidez também contribuiu para que a 3ª Semana da Tecnologia fosse um sucesso.

Juntamente com o término deste evento, para a surpresa de todos, a direção da faculdade sofreu uma alteração. O nosso diretor saiu de cena e foi indicado um de nossos professores para assumir o cargo. Um **ambiente de indecisão tomou conta dos corredores da faculdade** e, apesar de estarmos ‘saindo’, tínhamos a sensação de que nada seria como antes. Insegurança foi a palavra que representou o tormento de nossos últimos dias de aula e que também afetou os professores, pois era visível a inquietação provocada pelas mudanças institucionais. Para nós, alunos, a tensão redobrava por ter que apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso para uma Banca Examinadora, apesar de que esse momento fez com que encerrássemos nossos estudos com chave de ouro. Foi um misto de alegria, sensação de missão cumprida e tristeza, por saber que aqueles eram os últimos dias como alunos da FATEC.

A organização da Colação de Grau também foi um desafio que enfrentamos; em troca, a faculdade se encarregou de providenciar o culto ecumênico que foi realizado no seu próprio prédio. Mesmo durante as férias de final de ano, corremos com distribuição de convites, escolha de músicas para o evento, número de convidados para a cerimônia, quantidades de convites a serem reservados às autoridades, enfim, tudo planejado nos mínimos detalhes.

Como de praxe, fizemos a escolha das personalidades que gostaríamos de homenagear em nossa cerimônia. O patrono escolhido por ambas as turmas foi o Prefeito de Itapetininga Prof. Roberto Ramalho Tavares. Sua escolha ocorreu devido ao empenho para com o processo de instalação da FATEC em Itapetininga, sempre presente em todos os eventos da faculdade, sempre dando o suporte necessário para que tudo funcionasse de forma correta.

O paraninfo da turma do diurno foi o primeiro Coordenador do Curso de Agronegócio. Foi um dos primeiros professores a nos dar aula, quem solicitou o primeiro trabalho a ser desenvolvido pelos alunos na Faculdade, também **nosso conselheiro** nos momentos difíceis

dentro da instituição. Sem dúvida era a **marca da nossa turma**. O único que soube de todas as nossas dificuldades, problemas, alguns até pessoais, e esteve sempre junto conosco tanto nos momentos de alegria como nos de tristeza. Ele nos representava a **figura paterna** que muitos da turma precisavam para conseguir ânimo e seguir adiante.

Já o paraninfo da turma do noturno foi o segundo Coordenador do Curso de Agronegócio que nos transmitiu, com muita ênfase, que a agricultura é realmente apaixonante. E, como professor homenageado, foi escolhido o professor Marcelo Silvério, que nos ensinou que a Matemática pode ser compreendida com mais facilidade quando se tem um **apaixonado pela sua profissão** nos ensinando.

Loucos, disciplinados, competentes, apaixonados, apaixonantes, entusiasmados, muitas vezes "pais", entre outras qualidades que jamais esqueceremos desses professores, incluindo todos os demais que nos doaram um pedaço de si e que tanto nos serviram de inspiração, levaremos, também, seus ensinamentos para o resto de nossas vidas. Foram tantos detalhes envolvidos na formatura que o evento chegou mais rápido do que esperávamos. Assim como enfrentamos problemas durante a nossa trajetória na Faculdade, a Colação de Grau não foi diferente. Tivemos que superar vários obstáculos para conseguir homenagear todos os professores que elegemos como nossos representantes. Devido a alguns problemas políticos internos[62], amargamos estresse emocional e fomos censurados até o último instante do evento, mas com a **união de todos os formandos e imbuídos de um desejo único**, conseguimos homenagear nossos professores representantes, da forma que mereciam, fazendo parte do espetáculo no 'palco' ao nosso lado.

A Colação de Grau nos deu a sensação de que éramos filhotes de uma ave se desgarrando da mãe para alçar vôos solitários, e isso foi muito difícil para todos. Saber que encerrávamos uma fase para recomeçar outra, sozinhos novamente, foi ao mesmo tempo doloroso, mas com a sensação de missão cumprida. Tudo o que passamos durante os três anos de curso nos tornaram pessoas mais fortes, que sabem superar obstáculos, que podem aprender a cada instante, não só na sala de aula, mas na escola da vida. Saímos com a consciência de que temos a responsabilidade de fazer o melhor de si para que as próximas turmas possam contar com exemplos de sucesso e para que consigam seu lugar neste mundo tão competitivo.

Hoje, com o diploma nas mãos, aos poucos, cada um está tomando o seu rumo. Uns conseguiram trabalho na área do Agronegócio (me considero uma das felizardas) e outros estão conquistando o seu espaço mesmo em outros segmentos. De todos esses três anos de faculdade, levarei comigo três certezas: de que estudei com os melhores colegas de faculdade que eu poderia ter nesta vida; de que tive o melhor ensino voltado para o agronegócio na FATEC de Itapetininga; e, por último, a certeza de que os professores que passaram por nossos estudos terão muito orgulho de seus alunos e saberão que, de certa forma, foram os responsáveis pelas conquistas que iremos acumular em nossas vidas. Como disse o nosso Paraninfo, em sua última e mais fantástica aula já ministrada para nossa turma, na Colação de Grau: "Para alguns o sucesso virá rápido, para outros será um pouco mais demorado, mas tenham a certeza de que ele virá para todos". Sabemos hoje o quanto esta faculdade representou para nossas vidas e sentimos orgulho de ser a Primeira Turma da Fatec de Itapetininga!

---

[62] Segundo a Comissão Organizadora da Formatura, em virtude da mudança de Diretoria e de alguns problemas ocorridos durante a 3ª. Semana de Tecnologia, a administração da Fatec de Itapetininga temia que algum professor homenageado pudesse usar da palavra e provocar algum constrangimento. Assim, 'pressionaram' os alunos para que pedissem aos professores homenageados que não realizassem seus discursos.

3.6.2 EX-ALUNO E18DP

Na época, tomei conhecimento do Curso de Agronegócio pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão e jornais. Eu estava de mudança para Buri, mas resolvi ficar para fazer o curso e redirecionei minha vida. Quando eu vi no jornal, se não me engano foi anunciado Tecnologia de 'Gestão' em Agronegócios, eu imaginava um curso de administração com foco voltado ao agronegócio e, realmente, na grade curricular dos primeiros ciclos constavam várias matérias que eu já tinha visto na Getúlio Vargas, básicas de Administração.

Fiquei bastante feliz com o início das aulas, alguns professores surpreenderam com a didática, mas notei que existia uma dificuldade em relação a certos professores que deixavam a desejar. Um dos motivos desse problema deve ter sido o critério de contratação uma vez que não houve concurso público para preenchimento das vagas. De qualquer modo o curso atendeu minhas expectativas, mais do que a outra faculdade, porque naquela época eu tinha 17 anos de idade e não sabia dar muito valor. Na Fatec eu aproveitei bastante, porque foi uma faculdade que eu queria fazer e também foi um desafio por eu ter esse problema na vista, minha dedicação foi bastante grande e, sem dúvida, minha experiência anterior, não só da faculdade, mas profissional, ajudou bastante.

O conteúdo do ensino foi fantástico, apesar de ser um pouco corrido porque o tempo é curto, mas o conteúdo foi muito abrangente. Minhas críticas vão para o sistema de aprovação ou a cobrança dos resultados que alguns professores pareciam se descuidar. Pensando a longo prazo, se você quer construir um nome sólido no futuro, você tem que ter esse rigor na aprovação dos alunos para que sejam formados profissionais de ponta para o mercado.

Com relação à importância da Fatec para esta região, gostaria de falar primeiro sobre Itapetininga. Estou aqui há onze anos e isso representou a realização de um sonho. Por tradição familiar eu sempre mexi com náutica, adorei, vivi e respirei náutica, mas desde pequeno eu tinha paixão pelo campo. Minha família, porém, nunca mexeu com terras, então eu não tive oportunidade. Quando aconteceu o problema na minha vista[63], foi logo depois da era Collor, a náutica entrou numa crise muito grande e eu repensei minha vida e decidi que seria a ocasião de eu, enfim, tentar esse outro modo de vida, tentar não, mas **viver esse meu outro sonho**. Cheguei aqui com aquela mentalidade de paulistano, quer dizer, "eu sei tudo, eu tive uma indústria e tal, eu sei como é que vai fazer", e na verdade é tudo totalmente diferente: a dinâmica, a velocidade, a linguagem é outra.

Aliado a isso, existe toda essa dificuldade que o interior, de maneira geral, tem de ser assim meio tradicionalista, mas acho que em Itapetininga isso é mais forte. Eu conheço várias cidades do interior, viajei bastante pelo Brasil também, e vejo as pessoas daqui muito fechadas. De início elas te recebem, vamos dizer, de braços abertos, principalmente como profissional, mas num segundo momento, as portas se fecham. Parece que quando os empresários, ou as pessoas que têm o poder nas mãos, percebem o quão longe você pode avançar ou o quanto você pode influenciar, automaticamente, você fica isolado. A dificuldade de relacionamento pessoal também é muito grande, tanto é que as minhas grandes amizades são, praticamente, todas de São Paulo ainda. Eu moro sozinho desde os 20 anos de idade e quando eu vim para cá eu ouvia os outros perguntarem: "Puxa, mas você não sente solidão?". E eu respondia que nunca senti, porque eu sou uma pessoa que gosta muito de pensar, gosto

---

[63] O aluno, ao ingressar na Fatec de Itapetininga, já era portador de acentuada deficiência visual posto que, mesmo tendo sofrido intervenção cirúrgica anteriormente, os resultados não foram satisfatórios. Segundo suas próprias declarações, restava-lhe 20% de visão numa das vistas e cegueira por completo na outra.

de ter meus momentos de privacidade e tudo mais e quando quero ver um amigo, ver a família, simplesmente vou ao encontro, telefono. Mas **a primeira vez que eu senti solidão foi aqui em Itapetininga**, porque eu passei por momentos em que eu não tinha com quem conversar, não tinha com quem dividir minhas histórias, eu adorava a fazenda e não conseguia me relacionar com os proprietários. Pessoas da minha idade também. Parecia que não estavam ligadas nesses assuntos, a preocupação era... sei lá, 'mulherada', carro, enfim.

Então, acho que nesse aspecto a vinda da Fatec foi fundamental e realmente vai representar um 'divisor de águas', porque vai **ajudar bastante a mudar a mentalidade dos alunos** que passarem pela instituição. Vieram professores de fora, com outras cabeças, pessoas influentes, formadores de opinião. Alguns alunos também são de fora, talvez não de tão longe, mas pelo menos são outros costumes, outras cidades. Acho que aos pouquinhos vai mudando a mentalidade dos alunos, dos seus pais, dos parentes, amigos e tudo mais. Mas dá para notar que é um processo bem lento.

Agora, pra isso acontecer eu acho que a gente tem que tomar cuidado com algumas coisas aqui na instituição, porque senão vai cair no vazio, vai ser só mais uma instituição. O próprio Curso de Agronegócio a gente sabe que é frágil, eu sinto isso. As pessoas ainda não sabem o que é o agronegócio, continua aquilo que a Tieme[64] falou, a maioria ainda se inscreve porque a faculdade é gratuita. Haja vista que, quando iniciou o Curso de Informática, ficou claro a enorme concorrência, enquanto a do Agronegócio praticamente ficou um para um. E daqui pra frente deve piorar, porque as pessoas que querem apenas o diploma ou que querem só um ensino gratuito vão se inscrever em Agronegócio porque a concorrência é menor. Isso é o que a gente tem ouvido por aí, e preocupa, tanto que eu tenho levado esse assunto nas reuniões da nossa associação[65], quer dizer, são alunos que entram no Curso de Agronegócio sem interesse real no agronegócio.

Nesse aspecto, acredito que falta maior envolvimento da direção em divulgar a instituição nas empresas. E quando falo em 'empresa', não é só Duratex e Suzano. Existem grandes empresas rurais, que podem ser minoria, mas são fazendas importantes que precisam ser visitadas e eu acho que, agora que nós já temos a primeira e a segunda turmas formadas, deveria ser feito convite aos ex-alunos, para apresentarem seus TCC's aos empresários da região. Levar para as fazendas, as empresas, para as prefeituras, etc.

Agora, o que me chama a atenção e eu acho que aí existe um problema muito sério da direção da instituição, e eu incluo o Centro Paula Souza também, é não perceber a real importância do agronegócio e não relacionar essa importância com o contexto onde se encontra o Curso de Agronegócio. Ora, o agronegócio hoje é o maior negócio do mundo e isso está diariamente nos noticiários. Sabemos da importância que tem particularmente para o Brasil e nós estamos numa região que, embora seja o terceiro maior município em extensão territorial, é o primeiro em área produtiva. A região como um todo, o sudoeste paulista, é a maior produtora de grãos do Estado, 50% da produção florestal vem daqui, enfim, nós somos de uma importância gigantesca, mas nós somos um gigante adormecido, porque nós não estamos sabendo aproveitar esse potencial. E o mais incrível é como as pessoas, os alunos, a comunidade em geral, não percebem isso.

Com relação à Prefeitura, acho que ela não está aproveitando a Fatec como deveria, pois apesar de tanto falar sobre a importância da Fatec, ainda não tem nenhum tecnólogo contratado para nenhum cargo, para nenhuma assessoria. É claro que foi anunciada a criação de cinco cargos, cuja obrigatoriedade é ter o grau de tecnólogo, mas isso, na verdade, são

---

[64] A aluna Patrícia Tieme Fugimoto Hisano, era sua colega de classe, conhecida pelo sobrenome "Tieme".

[65] Os alunos formados na primeira turma criaram a Associação dos Tecnólogos em Agronegócio de Itapetininga – ATAGRO, cuja discussão estava voltada, basicamente, em tentar colaborar com a Fatec no que diz respeito a esse marketing. A partir de 2012 essa associação simplesmente deixou de funcionar.

apenas ‘cargos’. O que precisa é aproveitar os tecnólogos formados para resolver os problemas que existem no Município. E não é só o Município, porque se você considerar a área do sudoeste paulista, são 46 municípios, a gente tem perfeitamente condições de abranger tudo isso. E, pensar mais alto ainda, quer dizer, atrair o interesse de empresários de outros estados, afinal nós somos o primeiro Curso de Tecnologia em Agronegócio do Brasil.

Com relação à Semana de Tecnologia, por exemplo, agora eu acho que poderia haver pelo menos uma, duas, até mais palestras, de ex-alunos. Já tem gente trabalhando. Já tem gente no mercado. É possível fazer um trabalho em conjunto, ou seja, pedir a colaboração da nossa associação e convidar alguém para falar, sei lá, sobre eucalipto, por exemplo. “Quem é que fez trabalho sobre eucalipto? Quem aqui pode falar sobre isso? Quem vocês sugerem que seja ‘o cara’ para falar de eucalipto?” A partir disso, montar a palestra, sentar com a direção da Fatec, com a coordenação, enfim realizar um trabalho em conjunto. O convite que eu recebi para falar na abertura da Terceira Mostra, eu achei muito bacana, tive uma satisfação muito grande em poder falar.

A participação dos alunos em eventos fora da escola, por exemplo, o FETEPS em São Paulo, deve ter o acompanhamento de algum professor para que os alunos não fiquem sozinhos. Eu participei do primeiro e naquela época não havia apoio nenhum. Nós fomos sozinhos para lá. No meu caso, eu já tenho uma bagagem de vida, mas a maioria dos alunos não; a própria história do grupo da Thiemi deixa isso bem claro. Já o segundo evento mudou de cara, foi melhor.

Outra questão que você[66] conhece é a do trabalho do girassol que, aliás, vai ser agora minha dissertação de mestrado. Você sabe da minha luta. Eu fui o primeiro, talvez o único aluno, a se interessar por uma bolsa da Fapesp. Pedi o apoio, você é testemunha do quanto eu lidei com isso. Cesário, eu não consegui nem sequer um orientador para aquele projeto. Três anos de faculdade e ninguém quis me auxiliar naquele processo. São coisas que eu realmente não entendo. Se você tem um aluno, que está interessado, as notas provam que ele é aplicado, um aluno que sempre ‘vestiu a camisa’ da Faculdade, eu não me conformo como é que ninguém se importa com isso. Qualquer instituição ‘brigaria’ para ter alunos com trabalhos contemplados com bolsa na Fapesp, portanto eu acho que isso é uma falha.

Na minha visão, **o grande problema está nos pequenos detalhes**. São essas situações de relacionamento, de divulgação, de comunicação que vão determinar o sucesso da instituição, mais especificamente o do Curso de Agronegócio. Agora, com o Curso de Informática, eu falei bastante isso na Terceira Mostra[67], eu tentei deixar bem claro na minha fala que as duas áreas são as que mais crescem no mundo: informática e agronegócio. Elas são absolutamente complementares. E, especificamente na área de agronegócio, a carência por informática é gigantesca. Que parceria melhor nós poderíamos ter? Temos à mão, bem aqui, a oportunidade de desenvolver, de **integrar os dois cursos**. Pega o aluno de Informática, ele vai desenvolver um trabalho em conjunto com o pessoal de Agronegócio.

A parte de escrituração, por exemplo, tanto contábil como de gestão, é complicado. A maioria dos produtores rurais não sabe preencher nem uma nota fiscal, que é o básico do básico. Eles têm dificuldades sérias nesse aspecto. Nós, da associação, temos uma proposta para desenvolver um programa junto com a Microlins[68], a Prefeitura e a Fatec, se a Fatec tiver interesse, para inclusão digital no campo. Primeiro porque eles têm medo de computador. E,

---

[66] O entrevistado referia-se ao entrevistador.

[67] Semana de Mostra de Projetos de Iniciação Científica, evento formalizado desde 2007 no calendário da Fatec de Itapetininga, ocorre anualmente no mês de maio e traz a oportunidade de os alunos apresentarem seus trabalhos de pesquisa.

[68] Empresa prestadora de serviços e assessoria empresarial na área de informática, cujo sócio-proprietário era seu colega de classe, no Curso de Tecnologia em Agronegócio da Fatec de Itapetininga.

às vezes, nem tem acesso, então, como é que você vai falar para eles preencherem uma planilha? No entanto, isso hoje é fundamental. Mesmo que o produtor rural seja uma empresa individual, tenha na mão só uma estufa no quintal da casa dele ou que ele tenha uma fazenda, ou uma agroindústria com centenas de funcionários, a importância é a mesma. Aliás, para o pequenininho é mais importante, porque ele não tem outra opção e pode até perder a terra dele. Tem uma pesquisa recente do IBGE apontando São Paulo como o Estado mais desenvolvido da nação, onde o agronegócio é o mais desenvolvido também. Porém, apenas 6% das propriedades têm acesso à informática. Marília é o mais desenvolvido com 11% e Jundiaí, imagine, do lado de São Paulo, é o menos desenvolvido com 1%. A média é 6%. Olha o campo que existe para uma 'Fatec da vida' com o Curso de Agronegócio e o Curso de Informática na mesma instituição!

Uma tese que eu tenho tentado defender nesses fóruns que eu participei, nessas reuniões todas, é mostrar para as pessoas, aqui na nossa região, a real importância do Agronegócio, e aí vem a primeira dificuldade: as pessoas enxergam o Agronegócio apenas como setor rural; vêem o coitadinho com a enxada, debaixo do sol e acham que isso é Agronegócio. Ora, é através do Agronegócio que você pode resolver todos os problemas aqui da região além de problemas urbanos. Um emprego no campo gera de três a quatro empregos na cidade. Extrapolando isso para o Brasil todo, você resolveu o problema do desemprego. Sabendo que hoje mais ou menos um quinto da população vive no campo, se você fizer isso daí funcionar, acabou, você resolveu o problema.

Outra questão importante é saber que 75%, aproximadamente, do valor de um produto do Agronegócio é gerado 'depois da porteira' e justamente um dos grandes problemas alegados pelas prefeituras que têm zona rural grande, como Itapetininga, é o custo que o setor traz para o município, porque não gera receita, só gera despesa. Você tem o problema do transporte, da conservação das estradas e outras coisas, mas aqui nós temos o mais importante que é a matéria prima, então o que você precisa mais? É só desenvolver da porteira para frente, ou seja, a agroindústria. Mas parece que você está falando para surdos, pois ninguém consegue perceber o óbvio.

Todos os políticos falam em trazer indústria para a região. Muito bem, tem que trazer indústria, mas qual indústria? Tem que trazer indústrias que trabalhem com a matéria prima que está aqui na nossa região. Um dos maiores problemas de hoje em dia é o custo em transporte e logística. Nós temos tudo aqui, no quintal da nossa casa, mas não temos indústria.

O caso da Kopenhagen, por exemplo, tão famoso aqui. Por que a Kopenhagen foi embora? Porque ela ganhou isenção fiscal lá fora. Agora, se aqui fosse uma região que plantasse cacau, por exemplo, ela não sairia. Então tudo bem, nós perdemos a Kopenhagen, mas quantas e quantas empresas têm hoje que podem trabalhar com nossa matéria prima? Os grandes grupos mundiais que utilizam soja, leite, madeira... tudo. Você pega as principais cadeias do agronegócio brasileiro, a grande maioria delas, talvez 90%, estão presentes aqui na região sudoeste paulista. Falta realmente uma visão mais ampla das autoridades, arregaçar as mangas e sair para divulgar. Fazer um planejamento envolvendo os políticos também. Participar de reuniões, debates, plano diretor, enfim promover eventos. E a Fatec é peça fundamental, tem que haver gente da Fatec em todos esses movimentos que forem surgindo.

Percebo, também, uma rixa entre as instituições de ensino, principalmente a FKB. Isso não pode acontecer, tem que ser trabalhado, pois na verdade toda instituição de ensino é importante. Você veja, uma das coisas que está também nos objetivos da nossa associação é promover a integração do Tecnólogo em Agronegócio com as outras profissões porque, novamente, o agronegócio absorve todo mundo. Nós temos na FKB a Faculdade de Direito. Dentro do agronegócio você tem: Direito Fundiário; Direito Empresarial; os contratos; a questão trabalhista que é um problema, pois ela é adaptada da indústria para o campo, para a área rural; a própria questão administrativa; a biotecnologia que é uma área gigantesca; a

legislação ambiental; etc. Aliás, também não me conformo de não haver, na cidade, um fórum sobre essa nova legislação ambiental. A questão é dramática! A lei existe faz tempo. Na verdade é um conjunto de leis que nunca foram exigidas e que agora estão querendo que se faça cumprir. Tudo bem. Se você pegar tudo que existe e fizer cumprir à risca, nós vamos perder aproximadamente 75% da área produtiva do país. Então, imagina isso num município que é o maior em extensão produtiva do Estado. Itapetininga não aguenta. Tem que haver uma discussão sobre isso e a Fatec poderia exercer uma liderança. Poderia realizar um fórum com a participação de todas as demais instituições de ensino superior da cidade.

Voltando a falar sobre o incentivo aos alunos, a maioria das Semanas de Tecnologia nas outras Fatecs é organizada pelas respectivas Empresas Júnior. Então, isso tem que acontecer. As oportunidades de estágio, por exemplo, tem um monte de gente precisando de estagiário em diversas áreas. Não existe em Itapetininga nenhum escritório de contabilidade que tenha especialização na área rural, essa é uma de nossas competências aqui no curso, está certo? A Empresa Junior poderia suprir essa deficiência.

Apesar de algumas mágoas, apesar dos problemas que enfrentei, eu acho que a **Fatec foi muito positiva para mim**, pois tenho muito mais recordações boas do que ruins. Acredito que se aprende muito mais com as dificuldades, com as falhas que acontecem. Então, eu acho que a Fatec foi um dos acontecimentos mais importantes para a minha vida, e a história vai dizer que também foi um dos acontecimentos mais importantes para Itapetininga.

CAPÍTULO 3

O COTIDIANO NA FATEC DE ITAPETININGA

A reestruturação levada a cabo nas Faculdades Integradas de Itapetininga – FII, mantidas pela Fundação Karnig Bazarian – FKB, a partir de 1996, levou ao início de uma política de demissão gradativa de professores mais antigos e à contratação de outros mais novos, numa visível estratégia de redução de custos através de práticas empresariais. Tendo sido contratado em 1982, após vinte anos como docente naquela instituição, ministrando aulas, principalmente de Matemática Financeira e de Estatística, no Curso de Administração, portanto, ao final de 2002, eu já previa amargar uma demissão sumária. Portanto, à época em que se cogitava a vinda da Fatec para a cidade de Itapetininga, entre 2004 e 2005, minha atividade acadêmica estava centrada nas aulas de Matemática para o Ensino Médio de instituições particulares daquela cidade.

A partir de março de 2006, fui contratado emergencialmente pela Faculdade de Tecnologia de Itapetininga, para ministrar aulas de Estatística, no primeiro ciclo do Curso de Tecnologia em Agronegócio, primeiro ali implantado. Já naquele momento, o então primeiro diretor atribuiu-me a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica, pois as aulas teriam início em alguns dias e não havia professor, até aquele momento, para essa disciplina. Possuía, no entanto, uma experiência anterior ministrando disciplina afim nas FII/FKB, o que me qualificava para tal.

No segundo semestre, assumi, também em caráter emergencial, Matemática Financeira, disciplina do segundo ciclo. Em setembro daquele ano, fui encarregado da Coordenação desse curso, como Responsável por Curso em Implantação, em caráter *pró-tempore*, até janeiro de 2008. Em outubro de 2007, tornei-me titular das disciplinas de Estatística e Matemática Financeira, quando fui aprovado em concurso público de provas e títulos. Desde então, abandonei por completo as atividades profissionais da área de engenharia[69] para me dedicar, exclusivamente, à vida acadêmica nessa instituição.

---

[69] Sou formado em Engenharia Elétrica pela Universidade de Mogi das Cruzes (1978) e trabalhei, a maior parte do meu tempo, na área de eletrificação rural e na elaboração de projetos elétricos residenciais e comerciais, na cidade de Itapetininga e região, até 2007.

Já com o título de Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba, com a dissertação[70] apresentada em 2003, senti, então, a necessidade de continuar meus estudos acadêmicos, até que em agosto de 2009 ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação da FEUSP. Lancei-me, então, no desafio de procurar entender melhor a Fatec de Itapetininga e, assim, desenvolver um trabalho que pudesse reverter numa contribuição para a melhoria da qualidade do ensino tecnológico ali praticado.

Neste capítulo pretendo descrever os principais momentos de minha pesquisa incluindo aí o funcionamento da Fatec, algumas falas dos professores e dos alunos que considero oportunas, além do depoimento de dois professores. As análises, porém serão feitas no próximo capítulo quando estarei considerando, também, as questões latentes, do instituinte dos professores, que pude registrar em meu diário de campo.

3.1 O FUNCIONAMENTO DA FATEC

A partir da 'visível' política de ampliação da oferta de vagas ao ensino superior, no Estado de São Paulo, a partir dos anos 2000, através das Faculdades de Tecnologia mantidas pelo Centro Paula Souza, houve a necessidade da elaboração de um Regimento Unificado que comportasse toda a estrutura da nova rede que se desenhava. Esse documento foi aprovado pelo Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, em 15 de dezembro de 2006 determinando, no seu Artigo primeiro, que "A Faculdade de Tecnologia, Unidade de Ensino Superior do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, reger-se-á por este Regimento para a consecução de seus objetivos, observando-se o estabelecido pelo Regimento do Ceeteps e pela legislação vigente".

Reza seu Artigo terceiro que cada faculdade será formada pelos seguintes órgãos: Congregação, Diretoria e Departamentos ou Coordenadoria de Cursos. Assim, o que considero o caráter patente, onde predomina o instituído e se desenvolvem as formações discursivas, os códigos e sistemas de ação, enfim a organização e o funcionamento da instituição em estudo que lhe imprime um caráter formal, está caracterizado pelas normas, regulamentações e determinações que emanam da legislação em vigor, tendo como fio

[70] Dissertação "A Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga-SP: 1921 a 1937" apresentada em 14 de outubro de 2003, no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso.

condutor esse Regimento Unificado. Refere-se, portanto, ao pólo técnico do grupo e de sua cultura, regido como um subsistema meio-fins, isto é, o nível racional e consciente que define tarefas comuns, e procura evidenciar a lógica da ação, a práxis da escola.

Isso significa que o compromisso dos professores e de todos os funcionários contratados pelo Centro Paula Souza, no que diz respeito às funcionalidades de seus cargos, está definido e regulamentado por toda uma legislação oriunda de uma estrutura que obedece a uma hierarquia estatal, rígida e burocrática.

Aqui se estabelece o primeiro grande entrave daquilo que concerne aos meus objetivos: verificar as possibilidades de a Fatec de Itapetininga funcionar estruturada no Pensamento Complexo de Edgar Morin. Suas ideias de uma administração que combine: centrismo, policentrismo e ascentrismo; hierarquia, poliarquia e anarquia; e, especialização, poliespecialização e competência geral (MORIN, 2011, p. 125) simplesmente não podem ser aplicadas neste caso. Assim, entendo que toda estrutura de 'poder' que deve emergir do Pensamento Complexo só poderá ser efetivada no âmbito da própria unidade, mesmo assim, na condição de não ferir a legislação vigente ou às determinações do Centro Paula Souza, desde já definido, para este trabalho, como o Poder Central que orienta e organiza as unidades de ensino do Estado.

Ressalte-se, aliás, que isso não poderia ser diferente, pois uma das 'bases' do Pensamento Complexo, a recursividade, que se embasa em relações ora complementares, ora concorrentes, ora antagônicas, em uma instituição, ocorre entre dois pólos: o patente, acima descrito, e o latente[71], onde se dá a circulação dos afetos, dos sentimentos, das crenças, da emoção. Sendo pólos [e não lados] opostos, ambos vão articular-se de forma recursiva, numa interferência contínua de um sobre o outro, no processo de 'refazimento-construção' da cultura da instituição, no espaço de seu cotidiano.

Toda a documentação de que trato é pública, disponível via Internet e nenhum ato oficial é praticado sem que antes não tenha sido publicado, na forma da lei, por meio do Diário Oficial do Estado de São Paulo, conforme é dever da administração pública.

A Faculdade de Tecnologia de Itapetininga Prof. Antonio Belizandro Barbosa Rezende possui atualmente[72] (2012), três cursos[73] em funcionamento: de Agronegócio –

---

[71] Essas questões latentes, do 'instituinte' da Fatec, foram colhidas e registradas em meu diário de campo pelo convívio diário e demais experiências que pude vivenciar nesses últimos quatro anos (a partir de 2009).

[72] No primeiro semestre de 2013 (posterior ao período a partir do qual encerrei a coleta de dados deste trabalho) foi solicitada ao Centro Paula Souza a mudança do curso de Tecnologia em Comércio Exterior, de funcionamento vespertino para o matutino. Atendida a solicitação, o concurso vestibular para ingresso no segundo semestre desse mesmo ano já anunciava esse curso no período matinal.

AGRO, de Análise e Desenvolvimento de Sistemas – **ADS** e, de Comércio Exterior – **COMEX**. Funcionando com períodos letivos semestrais, todos oferecem 40 vagas, sempre em dois períodos distintos. A integralização desses cursos ocorre em seis ciclos, portanto em três anos, permitido o máximo de cinco anos. O dia começa cedo, a partir das sete e meia da manhã, com o início das aulas do primeiro período, o matutino. Seguem os períodos vespertino e noturno.

No período matutino funcionam os cursos de AGRO e de ADS, com quarenta vagas para cada ciclo, de modo que o primeiro ciclo sempre tem o seu começo com todas as vagas preenchidas, mas contabilizando, segundo meu senso de observação, desde 2010, grande evasão a partir do segundo ciclo (praticamente 50% em AGRO e 20% em ADS). Essa evasão vai se atenuando nos demais ciclos, de modo que o curso de AGRO forma, em média, 10 (dez) alunos contra 30 (trinta) do curso de ADS. Esses dados se referem às minhas observações na unidade, pois não existem pesquisas acadêmicas sobre o assunto, apenas dados relativos ao controle[74] que a Administração Central do Centro Paula Souza realiza em todas as Fatecs do Estado de São Paulo, em valores globais por unidade de ensino. Na opinião dos docentes, que entrevistei, a justificativa para a maioria dos casos de evasão está no fato de que seus colegas não se sentem preparados para entender e acompanhar os conteúdos teóricos apresentados pelos professores. Tudo indica que as disciplinas consideradas básicas, de fundamento teórico, colocadas já nos primeiros ciclos, 'assusta' os alunos que acabam por desistir dos cursos. Outra possibilidade que os entrevistados apontam para a evasão é a necessidade, de seus colegas, de uma vida profissional remunerada.

A partir das treze e trinta, tem início o período vespertino com o Curso de Tecnologia em Comércio Exterior – COMEX. Esse curso, único nesse período, deverá ser paulatinamente transferido para o período matinal a partir do segundo semestre de 2013. Suas características se assemelham às do Curso de ADS, no que diz respeito à demanda no vestibular e à taxa de evasão dos alunos.

---

[73] A partir de agora, sempre que me referir aos três cursos instalados na Fatec de Itapetininga, o farei por suas siglas: AGRO, para Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio; ADS, para Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e COMEX, para Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior.

[74] A WEBSAI é o Sistema de Avaliação Institucional criado para ser acessado via Internet, quando alunos, professores, coordenadores e diretor preenchem um questionário. As questões se referem às informações sobre as impressões dessas pessoas com relação a inúmeros dados relativos à instituição. Todas as respostas são fechadas, com indicação direta em escala hedônica e variação de valores normalmente crescente sendo o mínimo igual a 1(nunca) e o máximo igual a 5 (sempre).

O período noturno tem início às dezenove horas e isso é um problema para muitos alunos. Alguns vêm de cidades vizinhas ou de bairros mais afastados e se utilizam do transporte fretado que atende a outras[75] instituições de ensino e que, por isso, chegam atrasados na Fatec. Outros trabalham no comércio local e saem do serviço após as dezoito horas, isso quando não têm que permanecer por mais alguns minutos para resolver alguma eventualidade e também acabam chegando atrasados às aulas. A própria Diretoria já manteve contato com praticamente todas as empresas de transporte desses alunos, de modo que algumas mudaram seus trajetos para deixá-los antes dos demais, porém não se sabe exatamente o porquê da insistência nos atrasos, na maioria dos casos relacionados com o transporte desses alunos.

De qualquer modo, este é o período mais movimentado nessa instituição, pois funcionam os três cursos, simultaneamente, com um agravante: muitos alunos que iniciam seus estudos no período da manhã, após dois ou três semestres, normalmente por iniciarem uma vida profissional com carteira assinada, acabam solicitando transferência para o período noturno. Aqui, portanto, a evasão é considerada baixa em todos os cursos, em função dessa 'mobilidade' dos alunos, e a média de formandos sobe para algo em torno de oitenta por cento dos quarenta iniciantes, de cada sala, do último ciclo.

Seguem, individualmente, os aspectos fundamentais dos Projetos Pedagógicos de cada um desses cursos, especificamente o perfil profissional, áreas de atuação e competências dos egressos, informações retiradas diretamente dos respectivos documentos.

3.1.1 AGRONEGÓCIO

O perfil do Tecnólogo em Agronegócio caracteriza-se pelo profissional que viabiliza soluções tecnológicas competitivas para o desenvolvimento de negócios na agropecuária, a partir do domínio dos processos de gestão e das cadeias produtivas do setor. A prospecção de novos mercados, análise de viabilidade econômica, identificação de alternativas de captação de recursos, beneficiamento, logística e comercialização são atividades gerenciadas por esse profissional que deverá estar atento às novas tecnologias do setor rural, à qualidade e

[75] Ressalto que nas demais instituições de ensino superior, funcionando em Itapetininga, o horário de início das aulas é às 19:30h. Mesmo assim, a Fatec tem sido a última parada de muitos veículos de transporte de estudantes.

produtividade do negócio, definindo investimentos, insumos e serviços, visando à otimização da produção e o uso racional dos recursos.

As áreas de atuação desse profissional estão nas empresas e organizações do Agronegócio, bem como em instituições de ensino e pesquisa. Suas competências se concentram na capacidade para executar intervenção direta ou indireta nos processos do Agronegócio, assim como controlar e avaliar as múltiplas variáveis encontradas neste segmento produtivo. Além disso, aplicar tecnologias e conhecimentos sobre: produção vegetal e animal; cadeias agroindustriais; planejamento estratégico; análise e controle de custos de produção; marketing; finanças; gestão da qualidade; políticas agrícolas nacionais e internacionais; organização empresarial; macro e microeconomia; planejamento e controle da produção; gestão de recursos humanos; empreendedorismo; legislação; análise de investimentos; logística; gestão ambiental; tecnologia da informação; administração de estoques; contabilidade; comércio internacional; procedimentos de exportação; políticas agrícolas e desenvolvimento de produtos.

Os objetivos do curso se voltam para formar profissionais com competências tanto em tecnologias de gestão, quanto de produtos e processos, visando o entendimento das principais questões relacionadas ao Agronegócio brasileiro e produzindo, como consequência direta ou indireta, intervenção na multiplicidade de variáveis dos segmentos agroindustriais públicos ou privados. Além disso, por meio de permanente atualização e investigação tecnológica, também é objetivo do curso construir conhecimentos relevantes para a sociedade e, igualmente, contribuir com a discussão das políticas públicas e privadas relativas ao setor.

3.1.2 ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

O perfil profissional do Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas se identifica por aquele que analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Esse profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de projetos na produção de sistemas. Raciocínio lógico, emprego de linguagens de programação e de metodologias de construção de projetos, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais são fundamentais à atuação desse profissional.

As áreas de atuação se estendem às empresas de assessoria e consultoria tecnológica e de desenvolvimento de sistemas, assim como nos diversos setores da economia: indústria, comércio, prestação de serviços, instituições financeiras, órgãos públicos ou como empreendedor em informática. Este profissional estará apto a: projetar e implementar sistemas de acordo com as necessidades institucionais; coordenar infra-estruturas de tecnologia da informação, elaborando políticas e diretrizes a partir da análise de necessidades; realizar consultoria em Sistemas de Informação, avaliando e selecionando recursos de *software* e *hardware*; atuar em centros de pesquisa, de ensino ou de desenvolvimento de *software*; empreender seu próprio negócio em informática.

Como objetivos o curso deve desenvolver, nos egressos, uma sequência de competências indicadas no Projeto Pedagógico que não cabe, neste momento, reproduzir (ver Anexo C). De qualquer modo, o profissional formado pelo Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas deverá estar sempre atento às oportunidades que o mercado oferece aproveitando o surgimento de novas tecnologias e os ensinamentos adquiridos para vislumbrar nichos de atuação correspondentes à sua capacidade. Esse profissional estará voltado às tecnologias que surgem quase que diariamente na área de sistemas de informação, procurando soluções adequadas e compatíveis entre as mesmas evitando, por meio de seus projetos, o desperdício de tempo e de recursos financeiros.

3.1.3 COMÉRCIO EXTERIOR

O perfil profissional do Tecnólogo em Comércio Exterior se caracteriza por ser um empreendedor capaz de contribuir para a inserção das empresas no comércio internacional. Suas atividades podem ser assim descritas: gerencia operações de comércio exterior; prospecta e pesquisa mercados; define plano de ação para exportação e importação; negocia e executa operações legais, tributárias e cambiais inerentes ao processo de exportação e importação. Além disso, controla fluxos de embarque e desembarque de produtos, providencia documentos e identifica os melhores meios de transporte, de forma a otimizar os recursos financeiros e humanos para o comércio exterior.

Está apto para atuar nas Agroindústrias, indústrias, empresas de importação e exportação, cooperativas, bancos, multinacionais, empresas de transporte, empresas

aduaneiras e de câmbio, consultorias, assessoramento empresarial, empresas prestadoras de serviços, editoras especializadas e outros.

O objetivo do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior é formar profissionais com visão empreendedora, ética e promotora de novos conhecimentos na área de negócios e comércio internacionais. Também são seus objetivos preparar profissionais aptos a: elaborar planos de exportação; analisar mercado internacional de produtos e serviços; expressar-se em língua estrangeira; realizar os processos para importação e exportação de produtos e serviços; processar operações de importação e orientar o desembaraço aduaneiro.

É interessante ressaltar que alguns professores criticam a inexistência de um espaço que pudesse simular um escritório de operações de importação e exportação para estabelecer um caráter mais prático ao curso. Na verdade existe uma Agência de Comércio Exterior, criada pela Coordenadoria desse Curso, desde 2011, mas que não obriga os alunos a frequentá-la e que, talvez por isso, passe 'desapercebida' pelos próprios professores.

3.2 OS AMBIENTES DA FATEC

Relativamente à estrutura física, o terreno onde está situada a Fatec de Itapetininga se encontra fechado por muros de alvenaria com, aproximadamente, dois metros e meio de altura. Na parte frontal está uma guarita do pessoal da Segurança que faz a recepção de quem quer que entre no prédio. Em seguida está o Bloco B, à esquerda dessa guarita, onde ficam, no pavimento térreo, primeiramente, a Secretaria Geral responsável pelo atendimento de professores, alunos e possíveis visitantes. Dentro da Secretaria Geral, dividida por uma parede, está a Secretaria Acadêmica, responsável pela organização geral da documentação e divulgação de tudo o que diz respeito à legislação, normas, portarias, avisos, enfim, o mundo acadêmico está quase que totalmente inserido nesse ambiente.

Seguindo pelo lado esquerdo da Secretaria Geral, encontra-se a Sala de Coordenadoria onde três mesas estão dispostas de modo a abrigar, cada uma delas, os respectivos coordenadores de curso. Aí existe uma mesa redonda para atendimento em geral e outra para os estagiários. Vários arquivos e armários armazenam a documentação relativa a cada um dos cursos da Fatec de Itapetininga.

Continuando, após a Coordenadoria, há uma porta de vidro que separa quatro ambientes. No primeiro deles, à direita, está o Departamento de Recursos Humanos – RH,

onde também funciona a Diretoria de Serviços, onde permanece o almoxarife. Entre o RH e os demais ambientes está um confortável sofá para acomodar pessoas que esperam ser atendidas na Diretoria. Nesse ambiente fica a mesa da Secretária da Diretoria e, em seguida, a Diretoria, ambiente amplo e confortável, com uma porta de vidro que dá passagem para o pátio externo da Fatec, local onde está o estacionamento para Diretoria e Coordenadoria. Saindo da Diretoria, voltando para o ambiente onde está sua Secretária, ainda há uma saleta para abrigar a Vice-direção e uma sala de reuniões mais ampla e bastante confortável, com poltronas estofadas. Nesse pavimento também estão o arquivo morto e os banheiros para o pessoal administrativo.

No pavimento superior desse Bloco B, subindo as escadas, estão, à esquerda, cinco salas de aula e a Sala de Tecnologia da Informação – TI, onde fica o 'coração digital' da Fatec. Dessa sala saem as fibras ópticas que alimentam todos os demais ambientes, sejam salas de aula, laboratórios, Diretoria, Secretarias, Coordenadoria etc., conectados à Internet ou ao sistema de telefonia e de som ambiente [*home theater*] instalados em toda a escola. Seguindo nesse pavimento, em frente às escadas, há um amplo corredor que dá acesso ao pavimento superior do Bloco A. Nesse local, a Diretoria tem realizado exposições culturais de obras como fotografias, pinturas, esculturas, enfim um dos projetos que traz, para a comunidade acadêmica, a oportunidade de conhecer os trabalhos de artistas, talentos locais e regionais. Voltaremos a esse assunto. Aí também está instalado o elevador que permite acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais.

Voltando ao pavimento térreo, passando pela Secretaria Geral, mais à frente está a Biblioteca. No seu interior, do lado direito, estão instalados vários computadores que os alunos podem utilizar para suas pesquisas, todos com acesso à Internet. No seu lado esquerdo, está uma sala de estudos, com várias mesas para realização de trabalhos individuais [ou em grupos] e estudo dos alunos. Saindo da Biblioteca, do seu lado esquerdo está uma área coberta [sob as salas de aula do andar superior] e, em seguida, a Cantina. Adjacente à Cantina está a Sala de Xérox e, em seguida, uma grande sala que ainda não se decidiu pela montagem do Laboratório de Agricultura Sustentável ou de Hardware, e mais três salas de aula. No outro lado, na direção da Cantina, estão os sanitários masculino e feminino e as escadas para o andar superior.

Saindo da Biblioteca, agora pelo seu lado direito, está uma sala onde funciona a Central de Eventos responsável pela programação, organização e apoio aos vários eventos culturais e acadêmicos da Fatec, programas também implementados pela Diretoria e que serão motivos de nossas observações no próximo capítulo. Em frente à Central de Eventos estão os

sanitários masculino e feminino, e as escadas que dão acesso ao andar superior. Este acesso é o que permite a ligação com o Bloco B, já citado.

Saindo da Central de Eventos, à direita, um corredor leva à Cozinha que conta com um refeitório com cinco mesas; em seguida, está a Sala de Horas de Atividades Específicas (HAE), uma sala para desenvolvimento de projetos dos professores e, encerrando o prédio, a Central de Estágios. Nesse final de corredor existe uma porta com acesso, primeiramente, a uma churrasqueira e, em seguida, ao estacionamento dos professores. Do outro lado desse corredor estão a Sala dos Funcionários, a Sala dos Professores e a Sala da ADFATEC, dos quais, estes dois últimos serão descritos mais adiante. No andar superior desse Bloco A, estão os sanitários masculino e feminino, doze salas de aula, os Laboratórios I, II, III, IV e V, e uma sala para o Auxiliar Docente, local onde se encontra um segundo servidor que faz a conexão, por meio de cabos lógicos, com os laboratórios.

A Sala dos Professores, na verdade, não é um espaço de 'convívio' dos professores. Ali estão os armários para guardar os materiais escolares e pertences pessoais, os banheiros e uma mesa grande com cadeiras. Alguns professores utilizam o local para anotações em geral. Esta sala está ligada à Sala da ADFATEC – Associação dos Docentes das Fatecs[76] – por um corredor, largo o suficiente para conter uma pequena cozinha, 'camuflada' por duas grandes portas de correr, de madeira, que torna o ambiente uma Sala de Espera, com uma pequena mesa redonda, de vidro, e banquetas para um cafezinho. Uma das portas de correr 'esconde' a pia, o filtro de água com dosagem de temperatura, a máquina de café automatizada, com várias opções de bebida [um verdadeiro painel de foguete], gabinete com talheres e material de limpeza e de abastecimento da máquina de café. A outra porta de correr, por sua vez, 'disfarça' um microondas, um forno elétrico e uma geladeira.

O local onde acontece o encontro dos professores durante o período de intervalo das aulas é a Sala da ADFATEC. Lá estão o ar condicionado, o aquecedor de ambientes, uma televisão de plasma 29″, uma poltrona massageadora, uma grande mesa de reuniões e cadeiras. A decoração é feita com vasos de flores, uma das paredes é colorida com tons pastéis onde fica uma bancada com prateleiras para livros e revistas, um tapete e um conjunto de sofás aconchegantes. Esta sala chama a atenção dos visitantes pelo conforto e 'luxo', um requinte com oferecimento de bebidas quentes [e geladas], a ponto de ter registrado, em meu

---

[76] Esta associação tem sua 'central' em São Paulo, Capital, cuja Diretoria arrecada as contribuições de todas as unidades de ensino do Estado e faz o repasse mensal, para as respectivas unidades, de certa porcentagem do valor total descontado em folha de pagamento de seus associados.

diário de campo, o seguinte comentário de um candidato a concurso público na instituição: “Nem Harvard tem tudo isso!”.

Uma única professora[77] tem sido, desde 2006, a representante da ADFATEC dos professores da unidade de Itapetininga junto à Associação dos Docentes de São Paulo. É ela quem cuida dos interesses dos associados e da renda que lhe é cabível, pela Diretoria Central, em função dos descontos feitos diretamente nos salários dos associados. Sua preocupação sempre esteve voltada para o atendimento aos professores associados no sentido de promover bem estar e conforto, principalmente àqueles que vêm de outras cidades e que pernoitam em hotéis, ficando a maior parte do tempo nas dependências da própria Fatec.

A ADFATEC, juntamente com a Diretoria, têm promovido, desde o final de 2012, confraternizações entre os professores, como churrasco, ‘pizzaiada’, jantares temáticos, sempre após o horário das aulas do noturno e em dias da semana diferentes para possibilitar a participação de todos os professores. Cada evento tem motivação em datas comemorativas como, por exemplo, a inauguração da Sala da ADFATEC, a inauguração da churrasqueira, final de ano, Páscoa, Dia dos Professores, início de semestre etc. Atualmente, não faltam motivos para alguém sugerir uma confraternização. Mais recentemente, com a aproximação do inverno, a Diretoria tem promovido a ‘sopa das 17:30h’ bastante concorrida por funcionários e professores. Ressalte-se que nesses eventos existe a participação ativa dos funcionários.

O prédio da Fatec está localizado em frente ao Tiro de Guerra de Itapetininga, cujo quarteirão é considerado de ‘segurança nacional’. Isso significa que existem algumas normas militares com relação ao estacionamento de carros no local, entre outras questões de ocupação do espaço público no seu entorno. Os veículos fretados para transporte de alunos, normalmente, param em frente ao prédio do TG para deixá-los.

Durante os intervalos das aulas e os horários de saída dos alunos existe uma aglomeração na calçada do outro lado da rua, justamente em frente à residência de um dos Instrutores do Tiro de Guerra. Trata-se de um inconveniente, pois alguns alunos têm se portado de modo inadequado jogando lixo nas calçadas, quando não no jardim da casa onde mora um dos sargentos instrutores. Isso causou, no início de 2013, um clima tenso entre a Direção da Fatec e esse sargento, obrigando à intervenção do diretor junto aos alunos.

---

[77] Também tive o prazer de fazer parte dessa representação, mas em virtude da aproximação da data de encerramento deste meu trabalho e do compromisso em elaborar esta tese, desde meados de 2012, solicitei meu afastamento dessa atividade.

A política de boa vizinhança entre Fatec e Tiro de Guerra se justifica, não somente por ser a que deve, de fato, acontecer entre pessoas civilizadas e instituições democráticas, mas especialmente porque a Fatec, atualmente, não dispõe de um salão que comporte palestras ou apresentações especiais. Sempre que necessário são feitos contatos externos com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, de administração da Prefeitura local, com a Câmara de Vereadores que possui um plenário para mais de 300 pessoas ou alugam-se tendas para serem montadas nos espaços de área livre do próprio prédio da Fatec. A outra opção é, justamente, recorrer ao Tiro de Guerra.

O prefeito da cidade é quem comanda administrativamente o Tiro de Guerra e os instrutores são dois sargentos do Exército. A ligação do TG com a Prefeitura tem possibilitado um ótimo relacionamento com a Fatec que, em diversas ocasiões, se utiliza do salão de instruções para realizar palestras e outros eventos, sempre com o consentimento dos seus instrutores, ou a instalação de tendas no seu pátio. Eis, portanto, a importância do Tito de Guerra para a Fatec que, provavelmente, ainda por muito tempo, ficará sem um espaço adequado para seus eventos mais significativos.

3.3 A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

A estrutura administrativa das Fatecs está prevista no seu Regimento Unificado, sendo sua Congregação o órgão máximo, deliberativo, composto pelo Diretor [seu Presidente nato], os coordenadores de curso, representantes dos professores em suas três categorias [Pleno, Associado e Assistente] e para cada um dos períodos de funcionamento dos cursos, um representante dos funcionários [a Diretora Acadêmica], um representante dos alunos e um representante da comunidade externa [um empresário que já ocupou o cargo de Secretário de Desenvolvimento do Município]. Cabe salientar que a Fatec de Itapetininga não possui um Vice-diretor, uma vez que, na época, sua eleição fora anulada por motivos que não me interessa reportar nesse momento.

A Diretoria, órgão executivo, é responsável por todos os atos que se estabelecem no âmbito da instituição. Está subordinada ao Poder Central que emana do Centro Paula Souza, portanto, de uma Superintendência que organiza e administra todas as unidades do Estado de São Paulo. Abaixo da Diretoria estão as Coordenadorias, cada qual responsável por um curso de tecnologia. Seguindo a hierarquia estão os professores, o auxiliar docente e os alunos, entre

eles vários estagiários todos contratados via Fundap – Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo e, CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola, através de parceria com a Prefeitura local.

Também trabalhando na Fatec de Itapetininga está uma equipe de seguranças, contratados pelo Centro Paula Souza, que são os vigias instalados na guarita em frente ao prédio e que fazem a recepção, como já o disse anteriormente. Existe, de igual modo, uma equipe de limpeza e merendeiras além de pessoal para manutenção predial. Todo o serviço externo para manutenção das dependências da Fatec é feito pelo pessoal da Diretoria de Serviços.

3.4 O CORPO DOCENTE

O resultado de minha pesquisa com os professores pode ser considerado um arquivo de dados que traz parte de suas histórias de vida. São depoimentos que, cada qual, poderia ser motivo de um estudo pormenorizado e de importância relevante para a Fatec de Itapetininga. Assim, em virtude da enorme quantidade de dados coletados, fui obrigado a considerar apenas trechos desses depoimentos (ver Apêndice B), em seus detalhes, classificando-os por assuntos que, imagino, significam uma contribuição para o que pretendo neste trabalho.

Uma primeira análise, realizada com os dados, tratou de criar subsídios para o levantamento de um perfil do profissional docente da Fatec de Itapetininga. A ideia era conhecer melhor as pessoas que compõem o grupo de professores dessa unidade de ensino na tentativa de facilitar o reconhecimento de suas características latentes.

Primeiramente, foram realizados cálculos de porcentagem relativos aos quantitativos levantados nas entrevistas com os professores e, posteriormente, uma análise sobre as principais características desses professores com relação a várias categorias tanto da vida pessoal quanto da vida profissional docente. O embasamento teórico-metodológico foi apresentado na Introdução desta tese.

3.4.1 DADOS ESTATÍSTICOS

Dos dados estatísticos coletados verifica-se a média de idade dos professores igual a 43 anos, com 46% deles residindo na cidade de Itapetininga, outros 29% na cidade de Sorocaba/SP e os demais (25%) em cidades próximas, num raio de 60 km de distância. Nascidos na cidade de São Paulo são 21%, contra 17% em Sorocaba e 12% em Itapetininga, e os 50% restantes em diversas cidades do interior do Estado de São Paulo. A formação profissional, como primeira graduação, encontra 21% em Administração, 17% em Ciências da Computação, 12% em Agronomia, 8% em Direito e também 8% em Letras e os demais (34%) em diversas outras áreas do conhecimento. O local de formatura, para 25% deles foi a Universidade de Sorocaba – Uniso, para 17% foi a Universidade de São Paulo – USP, para 8% foi a Associação de Ensino de Itapetininga, com igual porcentagem para os formados nas Faculdades Integradas de Itapetininga – FII [estas mantidas pela Fundação Karnig Bazarian – FKB] e os 42% restantes em diversas outras instituições de ensino superior do Estado de São Paulo.

O sonho de vida, antes do ingresso na faculdade, era tornar-se professor para 29% deles, ser Administrador para 12% e, sem uma profissão definida e sem saber exatamente o que fazer no futuro, 12% deles tinham o sonho voltado a fazer alguma coisa pelo bem das pessoas, ser útil à comunidade. Outros 8% tinham o sonho de ser médico, porcentagem igualmente relacionada ao sonho de ser mecânico e de ser agricultor. Os demais (23%) tinham sonhos de vida bastante diferenciados.

Sobre a trajetória para a vida profissional docente, não parece ter havido a influência dos pais, nessa decisão, para a grande maioria dos professores. Com relação às mães, 21% eram professoras, 8% delas eram autônomas [ou comerciantes] com igual porcentagem para aquelas que trabalhavam como enfermeiras e, também 8% para as funcionárias públicas. Entre elas, 21% tinham formação superior e 33% permaneciam em casa para cuidar da família. As demais (22%) exerciam várias outras profissões. Quanto aos pais, apenas 4% eram professores, 17% eram autônomos [ou comerciantes], 8% eram militares com a mesma porcentagem para as profissões de funileiro, lavrador e funcionário público, e os demais (47%) exerciam profissões variadas. Entre eles, 29% tinham formação superior.

O ingresso na vida docente aconteceu de forma mais ou menos equilibrada entre as seguintes categorias: necessidade financeira (30%); pré-terminação para ser professor e influência de professores ou do meio acadêmico na época da pós-graduação (ambas com

25%); e, como um segundo meio de fonte de renda, de modo que foi a experiência profissional o principal motivo para que isso acontecesse (20%). Sob esse aspecto, o fato de se tratar de Faculdade de Tecnologia, a própria legislação brasileira dá ênfase à formação profissional em detrimento à formação acadêmica, pelo menos para as disciplinas profissionalizantes.

Para o futuro, os sonhos agora vão ser direcionados para fora de si, ou seja, além da realização pessoal também há a preocupação na realização do outro. Esses sonhos ainda revelam as intenções de continuar crescendo na vida profissional, realizando cursos de mestrado, doutorado ou outra graduação, de modo que essa é a situação de 27% dos professores. Outros 12% revelam a vontade de continuar lecionando na Fatec, mesma porcentagem para aqueles cujo sonho é a satisfação em conseguir participar da realização de terceiros, em especial a de seus alunos. Dar segurança e bem estar para a família são 8% deles enquanto 6% têm vontade de escrever um livro sobre suas experiências profissionais e 4% apontam para a vontade de atuar no mercado financeiro, mesma porcentagem para os que pretendem trabalhar menos; e, também, 4% deles manifestaram desejo de trabalhar em ambiente harmonioso. O restante (23%) declarou ter vários outros sonhos.

3.4.2 DEPOIMENTOS

Com relação aos depoimentos dos professores, sobre suas histórias de vida, cabe ressaltar que, para cada um deles, seria possível escrever uma monografia específica. Assim, aponto os aspectos mais relevantes dessas histórias com as visões dos professores a respeito das seguintes questões:

3.4.2.1 Trajetória profissional docente

Os professores têm trajetórias bastante diversificadas de modo que, a partir de suas histórias de vida, cada qual tomou seu próprio rumo, tornando vários os caminhos percorridos até o magistério no ensino superior. Verifica-se, porém, que o sonho de ser professor foi o motivo mais forte para essa escolha, tendo sido acompanhado de perto pelas oportunidades de

mercado, uma vez que, para as Faculdades de Tecnologia, a experiência profissional tem mais ‘peso’ do que a experiência acadêmica no momento de se fazer a classificação do Memorial Circunstanciado dos candidatos aos concursos públicos para cargos de docência. Dessa forma, muitos professores tinham o conhecimento técnico desejável para abraçar a vida acadêmica no ensino superior de tecnologia. Além disso, a influência do meio acadêmico durante a pós-graduação também respondeu, em boa parte, para que os professores da Fatec de Itapetininga optassem pela vida profissional docente. Portanto, o sonho de ser professor, as oportunidades de mercado e a influência da pós-graduação foram os motivos que marcaram a trajetória profissional desses professores. Poucos são os casos de motivação financeira ou de complemento profissional, menos ainda por influência dos pais. Pode-se concluir que na Fatec de Itapetininga os docentes são professores por opção.

3.4.2.2 Como é ser professor hoje na FATEC

Com relação a dar aulas na instituição ‘Fatec de Itapetininga’, os professores expressaram seus sentimentos com frases do tipo “aqui é muito bom... gosto muito de dar aulas... é gratificante... uma experiência positiva... uma energia boa”. Praticamente todos os que participaram desta pesquisa têm muita satisfação em estar trabalhando nesta unidade, pelo fato de que podem participar efetivamente da formação de seus alunos. O foco da ação dos professores está direcionado aos alunos, de modo que sua grande maioria percebe um retorno positivo, tanto no respeito e consideração como nos resultados de mudanças visíveis, dos alunos, ao longo do tempo. A grande maioria tem um comprometimento com a instituição que vai além de uma relação apenas profissional.

Entre os principais motivos que dão satisfação aos professores em trabalhar nesta unidade de ensino estão o respeito, a troca de experiências, o contato com os jovens, a autonomia dos professores em resolver os assuntos de sua disciplina, as oportunidades profissionais docentes representadas pelos novos concursos públicos, a constante atualização de conhecimentos e, principalmente, a satisfação pessoal em poder contribuir para o sucesso profissional dos alunos.

Tudo indica que o ambiente de trabalho é satisfatório, cujo grupo de professores é relativamente grande, mas aberto às amizades e ao bom relacionamento. Porém, chama a atenção o fato de que alguns percebem um ambiente, nas palavras de um professor,

“carregado de politicagem” no sentido de que existem ‘fofocas’ e comentários que extrapolam os assuntos de um ambiente acadêmico e que devem ser característicos dos itapetininganos. Os professores que fizeram esse tipo de observação, todos ‘estrangeiros’, esclareceram que isso não ocorre nas Fatecs de outras cidades, onde eles também lecionam.

Os problemas ou falhas apontadas por alguns professores se resumem: na falta de estímulos; na falta de valorização e reconhecimento do trabalho dos professores; no fato de que boa parte dos alunos chega à vida universitária sem condições de conhecimento suficiente para levar adiante o curso; e na falta de comunicação, de um modo geral, uma vez que não existe um mecanismo eficiente para a transmissão de informações nos casos de imprevistos, mudanças de horário de aula, falta de professores, entre outros.

Sobre os alunos, a maioria dos professores acredita que existe um diferencial entre universitários da escola pública e da escola particular, pois enquanto os primeiros se interessam em aprender uma profissão e buscam colocação no mercado de trabalho, estes últimos tratam a educação como um negócio, um produto a ser pago sem que haja necessidade de esforço para conseguir o diploma. Dessa forma, os alunos da Fatec de Itapetininga fazem a diferença para aqueles professores que já tiveram, ou ainda têm, a oportunidade de ministrar aulas nesses dois tipos de instituição de ensino superior.

3.4.2.3 A influência da mídia eletrônica e da Internet na sala de aula

Quase todos os professores utilizam diversos tipos de mídia no seu cotidiano para expor suas aulas, mostrar exemplos práticos através de filmes e documentários e, inclusive, fazer consultas em tempo real pelo acesso *on line*. Fazem uso da Internet como ferramenta de pesquisa na busca de informações sobre o tema abordado em aula ou para esclarecimento de dúvidas que possam surgir. Sabem que a Internet proporciona acesso a um universo quase ilimitado de produções acadêmicas e de artigos de cunho científico disponibilizados para *down load* e que facilitam a vida do estudante na elaboração de trabalhos.

Ao mesmo tempo, todos eles têm a noção exata de que é preciso saber ‘navegar’ e ‘filtrar’ *sites* e informações, separando o ‘joio do trigo’. Assim, os professores se portam como orientadores, incentivadores, supervisores dos trabalhos dos alunos. Cada um tem sua maneira própria de cuidar para que as informações, colhidas via Internet, sejam fidedignas e para que o famoso ‘copiar e colar’ não seja introduzido nos seus trabalhos. Recorrem desde a

solicitação de trabalhos manuscritos, apresentação de seminários, aprofundamento e reflexão sobre determinadas questões até à exigência da explicação sobre a essência da informação coletada.

A maioria dos professores entende que esta geração de jovens nasceu no meio midiático e que, por isso mesmo, consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Os alunos estão sempre conectados, são pessoas esclarecidas que participam ativamente das redes sociais de relacionamento e não precisam de professor quando o assunto é de seu interesse, pois sabem muito bem como obter respostas às suas indagações. Nas palavras de um professor "esses alunos são multifuncionais".

No entanto, alguns professores percebem que nem todos estão engajados na convivência entre o meio eletrônico e a vida acadêmica, uma vez que muitos deles ainda têm dificuldades não só para elaborar textos com uma linguagem clara e objetiva, senão para interpretação dos textos-base para essa produção. Esses professores se sentem angustiados pelo fato de que não há muito o que fazer, mas procuram cumprir seu papel docente. Nesse sentido, apontam para os alunos o lado positivo da Internet, a maneira pela qual ela se torna um aliado na busca de novos conhecimentos para resolução de problemas da vida profissional.

3.4.2.4 A pessoa humana em casa e na sociedade

Os professores da Fatec de Itapetininga são pessoas caseiras que preferem ficar no convívio da família a sair para as festas noturnas, baladas ou 'rodadas' sociais. São poucos os que reservam os finais de semana para viajar, passear ou fazer outra atividade de lazer qualquer. A preferência está nas viagens curtas para visitar os familiares ou a permanência em casa para receber os amigos.

O *hobby* desses professores, considerado como o que lhes dá prazer no seu cotidiano, é bastante diversificado, mas uma parte deles adora viajar, fazer festas e conviver com a família. Para os demais, segue uma relação que vai desde fotografia, pescaria, esportes, carro, motocicleta, bicicleta, espeleologia, cuidar de animais e, até mesmo, trabalhar [houve um professor que se declarou "*workaholic* nato"].

As leituras, que também poderiam se configurar como um *hobby*, estão concentradas em livros técnicos, notícias e artigos que se relacionam com sua vida profissional enquanto

professores. A televisão fica restrita a noticiários, programas ou filmes que estejam ligados à área profissional e que o professor possa, de alguma forma, aproveitar para preparar suas aulas ou fazer indicações aos seus alunos.

Corroborando com o fato de que, em sua maioria, são 'caseiros', para eles os filmes só acontecem aos finais de semana em casa, desde que tenham, em seu enredo, uma mensagem ou que sejam baseados em fatos reais que mostrem uma história interessante. Boa parte deles prefere os filmes [ou as séries americanas] de mistério, ficção ou suspense.

A maioria tem formação católica, mas não atuante, muito embora alguns professores tenham afirmado ser "devotos fervorosos", e poucos declararam manter compromissos assumidos com a igreja que frequentam, como aulas dominicais e participação em associações beneficentes. O mais importante parece ser a religiosidade que fundamenta uma fé subjetiva. Isso significa que muitos professores questionam a religião que lhes foi ensinada desde a infância, mas mantêm a fé num Poder Superior próprio, que eles professam.

Em especial, para aqueles professores que estão compromissados com algum curso de pós-graduação, a vida parece lhes faltar tempo. A correria do dia-a-dia e os afazeres obrigatórios da vida profissional, com prazos definidos, transformam o cotidiano numa "roda viva" cansativa e sufocante. Para estes, a resposta de uma professora parece retratar-lhes muito bem a realidade, quando lhe foi perguntado quem era a pessoa humana, sem a vestimenta de professora, a resposta foi taxativa "uma pessoa cansada".

3.4.2.5 Sonhos e realizações para o futuro

É interessante fazer uma comparação entre os sonhos antes da formação com os sonhos e realizações para o futuro. Muito embora não houvesse estímulo sobre qual tipo de sonho deveriam apontar, antes da formação, praticamente todos os professores falaram dos sonhos de realização profissional, o que nos pareceu óbvio. Porém, alguns poucos professores revelaram que o sonho era ser útil à comunidade, desenvolver uma atividade que pudesse beneficiar as pessoas, independentemente de ser através de uma profissão regulamentada pela formação acadêmica, ou não.

Percebemos que, no primeiro caso, quase todos os professores da Fatec de Itapetininga desejavam atingir objetivos ligados à sua realização pessoal e profissional. Ficou claro que a intenção era o ingresso no mercado de trabalho para conseguir a emancipação financeira. Não

havia, portanto, o envolvimento de terceiros nessa empreitada, senão apenas a visão solitária e egocêntrica do benefício próprio. No segundo caso, para o futuro, praticamente um terço desses professores vai direcionar os seus sonhos para fora de si, ou seja, além da realização pessoal também há a preocupação na realização do outro.

Esse 'pressuposto' fica evidente na fala desses professores que fazem três tipos de declaração: primeiro, explicitamente, a vontade de ser útil; segundo, a intenção em dar condições para que os filhos tenham um futuro digno; e, terceiro, continuar suas atividades na Fatec, o que implica em colaborar na formação profissional de outros, neste caso, dos alunos.

Somados esses professores àqueles que revelaram as intenções de continuar crescendo na vida profissional acadêmica, o resultado atinge, praticamente, dois terços do total.

3.4.3 À GUISA DE UM PERFIL GENERALISTA

Observando todos esses dados e as análises decorrentes dos depoimentos, procurei elaborar um perfil geral para esses professores, muito embora seja nítido o fato de que não é possível estabelecer um perfil absoluto e fidedigno que a todos represente. Trata-se, portanto, de uma, entre tantas outras, possibilidades de perfil profissional docente que, não obstante a minha subjetividade, vai se modificando conforme a própria instituição se movimenta, na contratação de novos professores, no afastamento de uns e substituição de outros, enfim, nas diversidades [e adversidades] que são inerentes à raça humana, em todos os sentidos.

O profissional docente da Fatec de Itapetininga tem, em média, 43 anos de idade, é paulista, morador da cidade de Itapetininga, com formação acadêmica, na USP ou na Uniso, em Administração, Informática ou Agronomia. Filho de pai autônomo ou comerciante e de mãe professora ou dona de casa, tinha o sonho profissional de se tornar professor. Hoje o sonho está direcionado para uma pós-graduação, de modo a permanecer na Fatec para continuar a contribuir com a formação de seus alunos.

Sua trajetória até a profissão docente foi marcada pelo próprio sonho de ser professor, pelas oportunidades de mercado e pela influência da pós-graduação. Ele tem muita satisfação em trabalhar na Fatec e de pertencer a um grupo de profissionais que está sempre aberto às amizades, embora, de vez em quando, costume se envolver em alguma 'politicagem' inconveniente. O foco de sua ação está direcionado muito mais para seus alunos do que para a instituição como um todo, que ele sente nem sempre considerar o devido reconhecimento pelo

seu trabalho, mas cujo ambiente traz uma energia boa, que possibilita a troca de experiências e autonomia no que diz respeito às questões relacionadas à sua disciplina.

Sente prazer em poder participar da formação profissional de seus alunos, de modo que prepara suas aulas com recursos instrucionais midiáticos e atua, na sala de aula, como orientador das tarefas que solicita. A Internet faz parte integrante de suas ferramentas para o aprendizado dos alunos, porém se preocupa em mostrar as duas faces da moeda desse meio de fontes de informação que, utilizado de modo adequado, auxilia na resolução de problemas profissionais.

Considera seus alunos pessoas esclarecidas que estão sempre 'conectados', participando ativamente das redes sociais e que conseguem respostas para os problemas quando o assunto é de seu interesse. Percebe, porém, que alguns alunos têm dificuldades na interpretação e produção de textos, mas mesmo assim não desiste de, nas palavras de um professor, "lapidar pedras na tentativa de transformá-las em diamantes".

É uma pessoa caseira que prefere o convívio da família às baladas noturnas de fim de semana, ocasião em que assiste filmes, baseados em fatos reais ou aqueles que tenham uma história interessante no seu enredo. Está sempre fazendo leituras técnicas para sua atualização e aproveita filmes, noticiários e programas da televisão em geral para preparação de suas aulas.

Tem formação católica, mas não é atuante e raramente participa de ações junto à Igreja. Questiona o que lhe foi ensinado na infância sobre religião, mas possui uma religiosidade que fundamenta sua fé subjetiva num Poder Superior próprio, que ele professa.

Para o futuro está engajado em realizações que possam beneficiar, além de si mesmo, uma terceira pessoa, qual seja, seus filhos, seus alunos ou as pessoas da comunidade onde vive. Pretende fazer uma pós-graduação para permanecer na Fatec e assim continuar contribuindo para a formação profissional de seus alunos.

3.5 DEPOIMENTO DE DOIS PROFESSORES

É evidente que os depoimentos dos professores não servem como instrumento de medida ou de avaliação de todos os professores da Fatec de Itapetininga, mas demonstram o 'engajamento' e a 'militância' que existem entre vários deles. Além disso, revelam sua visão a respeito dos alunos, das condições de ser professor da Fatec, de suas idéias e intenções

latentes [o instituinte] e das questões mais ligadas à vida particular, quer dizer, do cidadão e não do professor, muito embora não se possa separá-los. Tudo isso, de certa forma, faz parte do perfil docente que tracei, de um modo geral, a partir das entrevistas, ou seja, da segunda fase de minha pesquisa. Eu, que vivenciei nesses últimos sete anos o espaço acadêmico dessa instituição – tanto o instituído quanto o instituinte – posso dizer que esse grupo de professores existe, e não é pequeno. Assim, lendo esses depoimentos têm-se uma noção das possibilidades de implantação de novas metodologias, naquela instituição, fundamentadas no Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Entre o grupo de professores que participou desta pesquisa, destaco dois, por entender que são 'personalidades' muito queridas, não só entre seus pares, mas também pelos demais segmentos da comunidade acadêmica. Os alunos têm citado seus nomes como exemplo de bons professores, que incorporam todas as qualidades por eles enfatizadas nas gravações que fiz com os representantes de sala. É interessante observar que, embora em seus depoimentos transpareça a paixão de ser professor e o compromisso com a FATEC e com os alunos, colocam-se sempre como profissionais, como se agissem apenas no nível do instituído.

Como já comentei no início deste meu trabalho, vou manter o sigilo dos nomes identificando-os pelos seus respectivos códigos alfa-numéricos, revelando, no entanto, o gênero de cada um deles.

3.5.1 PROFESSOR 53FIA

Nascida a 17 de julho de 1966, em São Paulo, Capital, local onde morou a maior parte de sua vida, hoje tem residência fixa em Itapetininga/SP; é formada em Engenharia de Alimentos pela Escola de Engenharia de Mauá. Filha de pai Médico Veterinário e de mãe Professora de Piano, decidiu pela Engenharia de Alimentos movida pelo 'sonho de adolescente', segundo suas palavras, utópico, de descobrir um alimento perfeito que resolvesse o problema da fome que flagela parte da população humana. Foram feitas, na verdade, duas entrevistas com a professora, ambas agendadas previamente e nas dependências da FATEC, dois momentos diferentes que descrevo em seguida.

Sua trajetória profissional docente?

Logo que eu me formei eu fui trabalhar na indústria, dentro da Engenharia de Alimentos. Ela era voltada mesmo para a industrialização, né? Era o sonho nosso também, e para a indústria trabalhei na Braslow, que fazia os hambúrgueres do McDonald's, aprendi muita coisa lá. Vivenciei bastante aquela experiência, mas para mim, não combinava muito comigo. Eu sempre me dei bem na parte de apresentação, de aula mesmo, na faculdade quando apresentava trabalho...

Aquele contato com pessoas mais do que com máquinas?

Eu acho que sim, era uma coisa muito monótona o trabalho dentro da indústria. Quando a gente está em aula a gente tem que estudar, o aluno te faz uma pergunta você tem que pesquisar, porque o mundo muda muito rápido e não dá pra gente saber tudo. Então, você sempre tem que procurar. E acho que também na minha família, meu pai é professor, né? Professor da USP. Minha mãe é professora. Então, a gente vivenciava muito isso em casa. Aí, eu acabei saindo da Braslow, pedi demissão e fui trabalhar na faculdade, ainda em Morumbi, lá em São Paulo, num curso de nutrição. Fiquei um ano só com eles, casei e vim morar em Itapetininga. E quando cheguei aqui, até tentei ver outras áreas porque eu queria estar trabalhando só que, a oportunidade que apareceu foi no Centro Paula Souza, lá em Sorocaba, na ETEC Rubens de Faria, para estar substituindo uma professora que estava de licença. Aí eu comecei lá. Eram poucas aulas, eu ia umas duas ou três vezes por semana. Aí ela voltou da licença dela, surgiram outras aulas e eu fui ficando, mas eu não era concursada ainda. Eu era professora temporária. Aí eu soube que ia abrir um concurso no Sales Gomes, em Tatuí. Prestei o concurso e comecei a dar aula lá. Eu larguei Sorocaba porque Tatuí era mais perto. Vim ficar em Tatuí e, concomitantemente, comecei a dar aula na Escola Agrícola aqui [em Itapetininga]. E, com o tempo, também acabei largando Tatuí porque, no início, aqui na Agrícola não tinha muita aula na minha área. Só que foi aumentando, foi aumentando tanto que a gente acabou montando um curso, depois, de Agroindústria. Eu sempre brinco que a gente não pode querer uma coisa que ela acontece né? [**risos**] Eu lembro que, um dia, eu estava indo dar aula na Escola Agrícola. Eu pensei: "Puxa! Não podia ter mais aula pra mim? Eu gosto tanto desta escola, aqui perto". E tinha um ambiente muito bom mesmo. E a gente acabou montando o curso lá. Quando a gente participou do projeto VIT, fomos classificados, a gente teve uma verba pra montar o laboratório de Agroindústria e a consequência disso foi o curso. Fiquei lá também. Nesse meio tempo, a Fatec começou e acabei vindo pra cá. E... no ano passado... é... no fim do ano passado, eu me desliguei definitivamente da ETEC. Agora eu sou só da Fatec. Então, foi uma trajetória, né?

Como é ser professor hoje na Fatec?

Eu gosto. Acho que a gente é valorizado aqui na Fatec, respeitado tanto pelos alunos como pelos colegas, pela Direção. Tem um ambiente bom de trabalho, tem um ambiente bom assim... em termos tecnológicos também, tem laboratórios. Lógico que a gente gostaria de outras coisas, mas eu acho que pelo tempo... por onde eu já passei, acho que é um ambiente fácil de trabalhar.

Você deu aula no Morumbi. Tem diferença entre a particular e a pública?

É diferente. Então, naquela época, como isso já faz quase vinte anos, e lá era assim... era um curso novo né, então, eu não percebia muito. Mas eu até esqueci de comentar com você, eu

dei aula no SENAC também, aqui em Itapetininga. E no SENAC, nas últimas turmas, eu já não estava mais gostando de dar aula porque parecia que a gente estava fazendo um favor pro aluno. Você queria que ele aprendesse e eles não estavam nem aí. Então... tanto que eu acabei saindo também porque, eu falei: "Não está valendo a pena, nem de um lado nem de outro". Então, na época tinha a ETEC, tinha a Fatec. Era diferente, porque, realmente, essa questão do aluno particular eu senti no SENAC.

Como você vê a influência da mídia eletrônica e da Internet na sala de aula?

Eu acho que o professor também tem que ir se reciclando no sentido de tentar. Aquela pesquisa que a gente pedia antigamente, ela não vai surtir efeito porque ele pode realmente pegar um trabalho pronto e... não aprendeu nada. Então, eu acho que a gente tem que mudar a forma de pedir os trabalhos também. Hoje, por exemplo, eu peço, muitas vezes, para eles lerem alguma coisa de determinado assunto e fazerem o comentário deles, sobre aquilo que eles leram. Então, eu acredito que elas... não têm como não trabalhar com elas. Então, a gente tem que mudar e interagir de uma outra forma. E uma coisa que eu tenho percebido mais, esse ano, é que o aluno está levando o computador dele pra sala de aula. E, no começo, eu ficava um pouco incomodada porque eu pensava: "Ele está fazendo outra coisa em vez de assistir minha aula". E até pensei em alguma forma de mudar isso. Só que hoje eu percebo, em algumas turmas, eu acho que não são todos, a gente sabe, mas eu percebo em algumas que eles estão pesquisando o que eu estou falando. E, às vezes, eu falei de alguma coisa e eles falam: "Oh professora! Acabei de achar isso aqui na Internet". Então, eu acho que isso acrescenta na aula porque aí eles estão vendo, a gente vai discutir, mas logicamente que corre o risco também de ter aquele aluno fazendo outra coisa. Daí, eu acho que a gente tem que tentar dar uma aula motivadora pra ele se manter na linha e nem sempre a gente consegue, mas acho que é a nossa função.

Como é a pessoa humana em casa e na sociedade?

Eu sou uma pessoa muito caseira, não sou muito amiga de balada, nem quando eu era mais nova, para mim lazer é ver um bom filme é ler um bom livro é estar com a minha família. A gente sai muito, assim... mais a família, todo mundo junto, vai comer alguma coisa fora. Gosto quando eu tenho oportunidade de ir pra São Paulo que a minha família ainda esta lá. Gosto de fazer um programa que eu não posso fazer aqui, coisa diferente, que tem lá. Acho assim... eu sou muito caseira, muito família.

Filme:

Filme. Eu gosto de ficção, gosto de aventura e gosto de drama. Aquele romântico, água com açúcar, eu não gosto, não [**risos**].

Religião:

Eu sou católica, católica mesmo. Praticante. Vou à missa todo domingo, rezo todo dia.

Sonhos e realizações para o futuro:

Nossa! É tão difícil... Ainda outro dia eu falei... até falei para o [fala o nome de um professor], né? Falei: "acho que eu não tenho mais sonho". Porque o meu sonho era ter uma família, aquilo que eu pensei parece que eu realizei. Mas, eu acho que o sonho... não tem mais assim

‘um sonho’. É o sonho... coisas que você ainda quer fazer. Então, profissionalmente, eu tenho vontade de ainda escrever alguma coisa, dessas coisas que a gente ensina mesmo, um livro, alguma coisa nesse sentido. Tenho vontade de... que nem agora, a gente tem o laboratório. Então, é um sonho que é de todo mundo, mas eu sei que é uma responsabilidade bastante minha também. Então, eu penso assim, no meu trabalho, ir desenvolvendo coisas pra gente não ficar na mesmice. Ainda penso em fazer... porque eu não fiz mestrado ainda, ainda penso em fazer, acho que eu demorei muito pra começar. Então, agora vou esperar minhas filhas se desligarem um pouco. Mas eu queria sempre fazer uma coisa assim aplicada, não só por causa de título, porque eu acho que cheguei num ponto em que... é importante, para a Fatec ainda é importante, mas eu gostaria de fazer alguma coisa na minha área mesmo. Sempre fiquei um pouco dividida porque, na minha área, eu tenho que sair daqui e, como eu sou sozinha, eu sou casada e tenho as meninas, tudo bem, mas não tenho familiares nenhum aqui perto, então... aí eu falei: “Já que cheguei até agora, eu vou esperar”. Mas ainda pretendo fazer. Também é um sonho, né? Eu acho que a gente se aperfeiçoando é importante.

Pra todo mundo. Pra você e pra quem está ao seu lado aí.

É isso, né? Vivendo um dia atrás do outro, vendo a família também crescer, desenvolver. Ah! Sabe o que eu não falei? Esqueci, né? Você perguntou mais a... parte mais acadêmica, mas eu tenho a parte da revista. Então, é um trabalho paralelo que eu continuo desenvolvendo.

Essa revista de quem é? Da sua família, do seu pai?

Essa revista... foi assim. O meu pai, ele começou a publicar ela quando ele era do Conselho. Não era uma empresa nem nada. Quando eu me formei eu... quando eu saí da Braslow, eu comecei a ajudar ele. Daí ele se animou, ele falou: “Então vamos abrir uma empresa, vamos começar” e tal. Então, abrimos, tudo... só que depois, eu acabei mudando, vim pra cá. Mas sempre trabalhava dentro das possibilidades, mais a parte que era possível fazer de longe. Com a Internet facilitou tudo. Hoje a gente tem a revista e a gente trabalha um pouco na área de consultoria também. Então, que nem agora, eu estou trabalhando com o pessoal da Grano Dorato aqui, suco de uva, rotulagem nutricional, mas o forte mesmo é a revista porque ela toma muito tempo, né? No fim, quem trabalha sou eu e meu pai, praticamente. O [fala o nome de um professor] ajuda, tem um sobrinho meu que ajuda, mas...

A revista é vendida ou é distribuída?

Ela é por assinatura.

Mas o rendimento que vocês têm dela é de patrocínio, é de venda de propaganda, de anuncio...

A idéia que eu tenho dentro da revista é fazer os cursos também, cursos *on line*, porque a gente tem muito pedido e é uma coisa que eu não consegui. O pessoal de fora de São Paulo pede muito, pessoal do Nordeste, eles querem coisas assim que eles... porque lá não tem que nem a gente tem aqui né? E eles querem ter assim pra... pra se aperfeiçoar mesmo e *on line* seria mais fácil. É uma coisa que... a gente pôs no *site* novo, no ar esta semana...

Da revista?

É. Se quiser dar uma olhadinha o site é higienealimentar.com.br

É higiene...?

É higienealimentar.com.br porque o *site* antigo estava bem ultrapassado, aí a gente colocou este novo. Talvez eu deixe umas aqui. Vou ver se eu trago. [Encerrada a primeira entrevista]

Qual é a sua missão enquanto professora? Por que você está dando aula? É só pelo salário mesmo?

A não! [**risos**]. Não é só pelo salário, não. Eu acho que primeiro é uma vocação né? A nossa função, essa função, acaba sendo uma missão porque, por exemplo, eu sou Engenheira de Alimentos, trabalhei em indústria, mas lá eu não me senti tão feliz como eu me sinto aqui. Acho que, por isso é uma vocação. E a missão, enquanto professora, é educar, né? Acho que é educar, é transmitir... não conhecimento mais... porque o que eu vejo, hoje em dia que, primeiro que o conhecimento é muito vasto, não dá conta... e existem outras formas de você adquirir conhecimento. Acho assim... que você pode acatar a ideia do aluno, de ele procurar saber, de ele formar a opinião dele, ele ouvir o que a gente fala, mas não seguir só o que a gente fala, mas ouvir o que o outro professor fala, o outro também e fazer a própria opinião dele. Eu acho que é você estar formando mesmo.

E você faz isso em sala de aula? De alguma forma o aluno percebe que você está direcionando ele não só pra sua fala, ou não?

Olha, eu não sei se ele percebe, mas eu procuro sempre falar isso. Então, por exemplo, nas minhas aulas, eu sempre falo pra eles, desde o primeiro dia de aula, que é muito importante eles estarem presentes na aula. Então, na minha avaliação, ela tem até uma prova, mas ela tem um monte de atividades que eles têm que fazer na casa. Então, tem que dar conta dessas atividades. Por isso que eu quero que ele venha na aula. E aí, eu digo assim, que tem aluno que... quando a gente adotava só o sistema de notas das provas, né? tem aluno que vem... que quase não vem à aula, vem o mínimo. Aí, ele é um bom 'memorizador', pega o caderno de alguém e vai fazer a prova. E eu falo: "Isso eu não quero". Porque, assim... tem temas que têm que ser discutidos, por exemplo, alimentos transgênicos, tanto que eu falei pra eles esses dias até. Porque depois eles vieram perguntar: "Qual é a sua opinião?" Daí eu falei: "Minha opinião eu posso até falar, mas o que importa é que vocês formem a opinião de vocês". Eu estou falando dos prós e contras, né? Então, eu acho que, desse jeito, eu tento deixar a certeza de que ele não tem que seguir só o que eu falo. Eu falo bastante: "Agora, vocês tem que pegar o que eu falei, o que a [fala o nome de uma professora] falou, o que o [fala o nome de um professor] falou, e aí fazer a opinião de vocês. Agora, de certo eles percebem mesmo.

Paulo Freire falou que "a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo". Você concorda? Você acha que isso pode acontecer?

Ah! Concordo. Acho... eu sempre falo pra eles assim... o mais importante... porque eles falam: "Como é transformar o meio ambiente?". Então, tem uma doença que pode até matar. Mas aí eles falam: "Nossa! Mas eu não sabia que pode dar essa doença, eu não sabia que pode adoecer...". Daí eu falo: "O importante é que agora vocês sabem e vocês vão transmitir isso para a comunidade de vocês, para suas famílias, pro seus filhos...".

Aí começa uma transformação

É. Eu acho que por aí começa. Tudo o que a gente fala, assim... “Eu sei que eu não vou mudar”. Eles falam assim: “A minha avó continua tomando leite cru”. É mais difícil pra uma pessoa de idade mudar agora, depois do conhecimento todo que ela tiver. Mas, é o que eu falei, ela pode não mudar, mas se você mudar o seu filho, você já vai estar mudando a sociedade. Eu acho que é possível sim.

Qual é a sua opinião sobre você mesma como professora? Você é uma boa professora?

[**risos**] Não tenho nem ideia. Ah! Eu acho que eu sou, eu acho que eu sou, mas tem hora que eu acho que podia ser melhor, também. Não. Eu acho que eu tento, no sentido de que eu procuro cumprir com as minhas obrigações e procuro, então, ir um pouquinho a mais. Por exemplo, eu quero que o aluno aprenda. Ainda tenho essa preocupação, se eu tiver que ficar um pouquinho a mais, além do meu horário, pra quem não sabe, pra quem ficar perguntando, eu fico. Não me incomodo. Sinal de que isso é ser um bom professor. E, assim, eu me espelho numa professora que eu tive que... eu não sabia tudo, mas ela nunca deixava o aluno sem resposta. Então, acontece comigo, de aluno vir falar alguma coisa que não é da minha área e não é da minha alçada e eu ficar em dúvida. Mas, na aula seguinte, ou, às vezes, por e-mail, eu mandava a resposta. Então, na minha opinião, eu sou uma boa professora, eu procuro fazer isso. Eu acho que eu sou. Mas eu acho que eu poderia ser melhor. Acontece, às vezes... não preparei tão bem a aula como eu gostaria. Peguei agora, no semestre passado, estava dando ‘folha de pagamento’ e eu fiz uma modificação. Estive lendo no Estadão que a gente não motiva igual. Então sempre dá pra melhorar, né?

Como você avalia os alunos? Tem auto-avaliação também?

Não! Cada classe eu faço de um jeito. Então, por exemplo, a classe do terceiro, que eu tenho 80 aulas, que é uma carga maior, eles têm as doze atividades que é dado na sala. Fazem uma prova e fazem um relatório, normalmente relatório de visita ou de alguma coisa que a gente faça fora, né? Então, faço com o mesmo peso porque eu não quero que a prova valha mais do que a presença deles na aula. Porque eu acho que as aulas têm um conteúdo, então é bom que ele venha. É a primeira né? Depois, lá no quarto ciclo, que são duas aulas só, a avaliação é também a atividade, só que daí, eu não marco, eu vou só pela frequência deles. A outra não. A outra, já meio que anoto, e aí tem que ter um projeto também.

É o quarto ciclo?

É. Então, eles têm uma prova e um projeto. O projeto... muitas partes do projeto eles fazem na aula, como estudo de caso. Então, eles têm uma nota da participação que seria a frequência e que vai dar uns cinco pontos de projeto e mais a prova que vai valer cinco também. E daí, eu estou fazendo assim... já estou vendo com a [fala o nome de uma professora] que, quando ela der Projeto Agroindustrial, não dá tempo deles fazerem o projeto no 6° ciclo. Então eles já vão usar o que já fizeram comigo e vão só dar continuidade com ela. Então é assim... sempre tem a participação. Agora, auto avaliação eu não faço, quer dizer, eu faço assim: peço pra eles fazerem uma avaliação das aulas, no fim das minhas aulas e falo como foi o desempenho deles, para eles saberem... mas eu não uso isso pra nota.

Eu fazia isso na FKB, no final do ano, pedia para os alunos me avaliarem.

E você considerava como nota deles?

Não. Era só para eu saber o que eles pensavam das minhas aulas.

Agora, com a turma de Comex, é uma turma nova, que eu estou dando aula, e é uma matéria também experimental, não faz parte da grade normal.

Que disciplina que é?

Estratégia Mercadológica no Agronegócio. Então, eu falo um pouco dos regulamentos, do que são as barreiras sanitárias e aí eu fico... como eu quero avaliar a disciplina pra, se no futuro, também, se alguém questionar, eu possa ter elementos. Então, eu até fiz assim: "Os objetivos dessa disciplina são tal, tal tal". Eu apresentei no começo e eles até devem ter esquecido. Então, "Você acha que os objetivos foram atingidos? O conteúdo abordado foi este; o seu desempenho foi suficiente?" E eu fiz um questionário...

Você passa para os alunos?

Passei pra eles. Não. Nesta turma eu passei a semana passada. E passei na turma da noite. Mas eu tenho aí...

Você já viu o resultado?

Não! Ainda não vi, estou louca pra ver também. Mas eu tenho o modelinho pra você ver, inclusive para você me dar uma dica do que eu posso considerar a mais, né?

Como é a sua pratica pedagógica? Você usa, por exemplo, o conhecimento prévio dos alunos, os temas transversais, isso tudo vem pra sala de aula ou não?

Então, normalmente eu uso bastante. Como eu dou aula pro 4° ciclo, eu uso bastante conhecimento deles. Se alguém fala alguma coisa, eu falo... então, aproveito né? E, às vezes, peço pra eles contarem alguma coisa... eles participam.

Você chama aluno pelo nome, ou não?"

Chamo!

Você acha que o professor tem que ser amigo do aluno?

Não. Eu não diria 'amigo'**,** porque amigo dá a impressão daquele que sai... Acho que isso não dá muito certo. Talvez, depois... quando... têm alunos que viraram meus amigos, mas assim... acho que durante... você tem que ser profissional, né?

A relação tem que ser formal entre professor e aluno?

Eu acho que... eu acredito que sim, né? Não uma coisa tão 'formal', mas... sei lá. Não acho que tem que ser 'amigo' né? Pode acontecer, de repente, você até conhece... que já tem... sei que vou dar aula pra uma pessoa que eu conheço, que é daqui. Então você já tem uma relação. Como eu acabei tendo amizade... depois criando uma amizade com alguns alunos, mas, por exemplo, até na primeira turma, alguns meus orientados iam lá em casa. Depois eu achei melhor parar com isso. Eu falei... senão acaba misturando um pouco né? Sei lá. Eu acho assim, não tem que ter uma relação de amizade... não vejo com bons olhos. Porque eu acho

que o aluno mistura. Acho que essa geração, que a gente tem lido muito, que é uma geração que não sabe respeitar a hierarquia, pra eles todo mundo é, assim, igual... Eu acho que pode criar uma certa confusão .

Você acha que o nosso currículo ele é suficiente pra mudar o aluno, pra fazer alguma diferença? Não mudar o aluno, mas formar ele, né? A nossa proposta com esse currículo está valendo?

Eu acredito que sim porque, como você fala, com os exemplos que a gente tem, né? A gente vê que eles conseguem se colocar. Mas ainda vejo que o tecnólogo, ele fica assim, um pouco... por exemplo, ele tem muita coisa da área técnica, mas às vezes... o pessoal... o dono de uma fazenda, ele prefere chamar um técnico lá da Escola Agrícola, que é um cara que vai pôr a mão na massa, do que chamar um tecnólogo, e isso eu já vi aqui. Porque ele é um cargo mais gerencial, no caso.

O que você está dizendo, então, é uma questão de 'cultura' do agricultor, da pessoa que tem o negócio na mão?

Geralmente, o agricultor, o proprietário rural, ele tem a visão de que se ele é o dono, ele vai fazer. Ele não percebe que ele precisa de uma gestão profissional. O próprio dono faz a gestão. Ele acha assim, que o nosso aluno era mais pra fazer essa gestão e se for pra trabalhar no campo mesmo, eles vão dar preferência para um técnico, que tem um salário menor e ele realmente põem a mão... mas nosso aluno não pode...

Não foi preparado pra isso, né?

Nessa parte técnica, a gente precisaria se posicionar mais na função dele perante a sociedade...

Divulgar mais. Pois é, mas como resolver um problema desses? É meio complicado, né?

Eu acho que a gente tem que mostrar onde os ex-alunos estão. Tem muita gente aí fora. Outro dia mesmo, eu encontrei com uma moça, da segunda turma, que estava na Utilfertil. Falei: "Poxa! As pessoas têm que ver onde vocês estão colocados". Porque é uma condição nova, ainda. Eu acho que, nesse sentido, ainda precisaria assim... mais pra sociedade saber, divulgar. Mas acho que... voltando pra sua pergunta sobre a formação, acho que eles têm uma boa formação. É engraçado que, às vezes, os alunos falam assim... eu pergunto alguma coisa pra eles, eles falam: "Quero a visão do [fala o nome de um professor] ou da [fala o nome de uma professora]". Porque o [repete o nome do professor] é mais a questão de cooperativismo e a [repete o nome da professora] acaba mostrando as coisas mais... de empresas maiores. Mais voltados para o capitalismo, prejuízos... [**risos**]. Então, eu acho que eles têm os dois, né? O Agronegócio é feito das duas visões. Depois, assim... tem coisas de tecnologia de ponta, mas não podemos esquecer das coisas básicas também.

Mas uma critica minha é que a formação humana do aluno está sendo preterida. Porque nós tínhamos outras disciplinas que eram mais voltadas para essa área da antropologia, da sociologia e sumiu tudo.

Acho que nessa parte a gente perdeu. Eu também acho. Porque é o que a gente fala, o conhecimento técnico, tecnológico, você tem como obter, né? De uma forma ou de outra você... Agora, essa formação, mais humana, aonde a pessoa vai buscar?

E tem as questões éticas, também...

Eu concordo com você porque eu acho que essa parte, é como eu falei, você não vai procurar... Se você tem um problema pra resolver, técnico, né? Você vai lá, e vai estudar, vai procurar na Internet, vai lá e resolve. Mas esse de relacionamento com o outro, o posicionamento referente ao outro, isso aí você não vai pegar... você tem que sentir pra saber como agir. E até aconteceu uma coisa com um aluno de Comex. Ele, toda aula de Comex e... toda hora ele... qualquer coisa que você falava ele tirava sarro de alguém. Aí, um dia, ele falou uma coisa que eu... sem querer, não foi nem proposital, mas eu dei uma resposta pra ele que todo mundo riu, né? E gostaram parece, porque daí eu tirei sarro dele, né? E depois, ele ficou sentido comigo. Mandou um e-mail pra mim depois... Eu não sou uma pessoa que responde, mas aquela hora eu respondi assim, mas foi espontâneo e aí ele ficou, não sei o que... e eu falei pra ele: "Olha, toda ação gera uma reação. Você fala uma coisa, imediatamente você... você tem que pensar nisso, que tudo o que você faz tem uma consequência, também. Então, você sempre se coloca na aula dessa forma. Então, eu achei que não ia ter problema brincar com você também, né? Porque você sempre brinca, não sei o que... então eu acho que você precisa pensar duas vezes, né?". Então, eu falei: "Você se coloca de um jeito, mas quando a coisa fluiu ao contrário, você não gostou, né?". Então, eu acho que é isso. Essa 'vivência' ele tem que ter pra ele saber o que acontece.

Ele vai se colocar no papel do outro.

E dentro de uma aula de ética, às vezes, o professor coloca o aluno numa situação né. Acho que daí ele vai sentir, vai vivenciar também, né?

Você acha que faz falta isso?

Eu acho. Eu acho que mesmo assim, naquela parte de trabalho de tecnologia, que tinha antes, eu acho que é bem importante, porque é como a gente vai se colocar frente ao mundo. Tem a máquina, tem o computador, mas tem as pessoas também. E outra, eu acho que cada vez vai fazer mais falta porque as pessoas estão estudando em casa, sem ter a vivência, pesquisando pela Internet, ensino à distância, então, cada vez vai fazer mais falta disciplinas desse tipo, né?

3.5.2 PROFESSOR 48MIA

Nascido a 21 de março de 1976, em São Paulo, Capital, local onde mora ainda hoje, é formado em Engenharia Agronômica pela ESALQ, tem um MBA em Gestão em Agronegócios e outra especialização na temática em Educação do Campo Agricultura Familiar e Camponesa, da área de Educação. Possui o título de Mestre na área de Agronomia, na linha de desenvolvimento rural sustentável e de Doutor, também na linha de planejamento e desenvolvimento rural sustentável. Filho de pai e mãe economistas, nunca teve nenhum vínculo com o campo, mas pela leitura, pelo conhecimento e pelos debates que aconteciam

em sua casa, ele se convenceu de que a agricultura impactava o meio ambiente em função dos agrotóxicos e produtos químicos, produzindo alimentos de baixa qualidade. Então, a decisão pela Engenharia Agronômica foi motivada por essa questão ambiental, de saúde do ser humano, pensando na busca por novos modelos de produção que pudessem não salvar a humanidade, mas melhorar a qualidade do que é produzido no campo.

Como foi a sua trajetória pra chegar até aqui?

Eu sempre gostei, né? Cesário, de dar aula. Lá em casa a gente... tinha uma fase da minha vida, eu tinha 12, 13 anos, minha mãe sempre deu aula particular, quando não estava trabalhando e minhas tias sempre deram aula particular. E até tiveram muitos alunos de aula particular. E aí, dentre os 12, 13 anos elas já começaram a repassar alguns alunos, de séries... mais novos, que estavam na primeira, segunda... com dificuldades bem básicas, para eu ensinar. Então, eu comecei a dar aula, com 12, 13 anos, dava aula particular, só que eu era mais novo que eles e já dava, com remuneração né? já ganhava pra isso, já cobrava por isso, nada de 'social' aí. Então, a docência sempre foi um tema muito presente na minha vida.
Quando eu fui fazer Agronomia, e até vivenciar essas temáticas mais diferenciadas, de certa maneira eu sempre achei bonito, na faculdade eu sempre achei bonito aqueles professores que eu tinha. Sempre falei "é uma profissão que eu gostaria de ser". Eu sempre entendi que professor... na realidade daquele momento e tal, quero ser professor. Mas também não quero ser só professor. Por que não só professor? Porque, eu falava, eu quero ser rico também. [**risos**] Eu sempre gostei muito do professorado e depois fui entender porquê, tem um aspecto que o professor te dá um *status* bonito, de sobriedade e eu sempre deslumbrei eu fazendo isso. Mas de certa maneira também, não deslumbrava num determinado momento, fazendo só isso e achei que iria fazer outras coisas além de exercer a docência. E aí, começou essa coisa de querer exercer a docência que, de certa maneira, sempre esteve um pouco presente, já ter exercido um pouquinho, ela sempre esteve... Dei aulas de Auto CAD, eu já tinha 19, 18 anos, um pouquinho antes da faculdade. Eu fui um dos pioneiros a aprender um programa chamado AutoCAD, no Brasil, pra engenharia. E aí, nós fomos os primeiros a aprender aquilo aqui no Brasil.
A docência sempre esteve presente na minha vida. Na faculdade eu comecei a gostar dos professores a ter eles como ídolos, mas eu me formei e falei: "Vou ganhar dinheiro". Não deslumbrava seguir a carreira acadêmica já na sequência, virar professor, não estudei para ser professor. Fui trabalhar no mercado e tal. Mas essa questão... eu sempre gostei muito de estudar, de pesquisar e eu sentia falta disso. Quando eu trabalhava, eu sentia falta desse ambiente acadêmico, de estar aprendendo. O professor tem uma vantagem... hoje percebo justamente uma vantagem que não existe em nenhuma outra profissão: que se aprende parado. Então, na sala de aula, eu dando aula daí chega um aluno com um texto novo, com uma dúvida pra você responder e você vai atrás... então, o professor... a gente aprende muito fácil e eu sentia falta desse ambiente.
Bem, e aí, como é que eu fui chegar à Fatec. Então, antes de chegar na Fatec, eu fui trabalhar na iniciativa privada e tudo mais, e trabalhava em São Paulo, Capital. Já estava casado e tudo, trabalhando em São Paulo, Capital. E eu nunca gostei de São Paulo, até hoje eu fujo de São Paulo. A minha sina é fugir de São Paulo. Talvez por isso fui fazer Agronomia também fora, voltei, aí quando voltei..., hoje eu não trabalho... eu moro, mas não trabalho há muitos anos em São Paulo. Então, nessa sina de fugir de São Paulo, nós fomos trabalhando, a minha esposa ia ser transferida para Curitiba pela empresa. Daí, ela ficou "Vou não vou". Daí eu

falei “Vai, vai primeiro, vai com calma, e se você se adapta... se você se adaptar eu vou na sequência e eu acho que consigo emprego relativamente rápido lá”. Ela foi, gostou e aí eu fui. Eu fui procurar emprego lá, falei assim: “Abandono meu emprego em São Paulo...” e fui pra lá tentar a vida. E aí, fui tentando duas coisas paralelas: achar um emprego no mercado normal, não na docência, no mercado mesmo, de trabalhar principalmente onde eu trabalhei, já tinha uns cinco, seis anos de formado e, ao mesmo tempo, como eu tinha esse sonho arraigado de voltar para a academia, eu falei, vou procurar melhorar, vou procurar um mestrado pra mim. Aí, meu objetivo com aquela ideia era tentar conciliar o mestrado, era ir pra carreira acadêmica, mas como eu falei, como alguma coisa paralela. Então, vamos tentar o mestrado. E você vê como é a sorte ou azar do destino, não sei. Por sorte, acabou não aparecendo o emprego tão rápido como eu queria e o mestrado foi rápido. E aí então, eu começo a me dedicar de maneira exclusiva à carreira acadêmica, novamente, começo a voltar aí... já tinha família, estava casado e a gente com sonhos, então não ficou só no mestrado. Começo a dar aula, aparecem os projetos, projetos de extensão, pesquisa e aí eu começo a voltar, depois de seis anos formado, pra carreira acadêmica.
A Fatec, especificamente, foi... eu sempre gostei de dar aula, mas não gosto só de dar aula, Cesário. Isso é uma característica muito forte. Eu adoro dar aula, mas eu adoro fazer outras duas coisas que eu tenho feito na academia: pesquisa e extensão. Eu adoro fazer pesquisa, sempre estou envolvido em projeto de pesquisa e gosto muito de fazer trabalho de extensão também. Então, eu acho que nós temos que dar um retorno para a sociedade. E pra mim sempre foi muito claro que a faculdade particular não permite isso, uma grande maioria das faculdades particulares não me permite essa... conciliar a pesquisa, a extensão. Então, você só tem essa possibilidade de conciliar ensino, pesquisa e extensão em faculdades públicas ou, majoritariamente, faculdades públicas. Na Fatec foi essa estratégia. Buscar um lugar, mesmo como... eu dou aula hoje, aqui na Fatec de Itapetininga morando em São Paulo, a quase 180 km. E hoje eu ganharia muito mais dando aulas em São Paulo, só que me dedicando exclusivamente à docência. Aqui na Fatec eu consigo hoje, trabalhar aqui, mesmo ganhando menos, pra mim é muito mais compensador, nunca pensei em outra possibilidade, porque aqui me permite dar aula, fazer pesquisa e extensão. Então, acho que estar na Fatec é essa a resposta. Eu vim parar aqui porque eu estava na busca de uma instituição que me permitisse fazer essas três coisas.

Mas a sua esposa saiu de Curitiba então?

Aí já é outro momento da vida. Eu comecei meu mestrado lá, comprei um apartamento, nos estabilizamos lá, eu estava plenamente realizado, plenamente realizado em Curitiba, profissionalmente, pessoalmente e tal. Pra ter uma ideia, o apartamento que eu morava lá, próprio, já comprado, era bem melhor do que o que eu moro hoje. Então, eu era uma pessoa plenamente realizada. O que aconteceu é que ela foi transferida de novo pra São Paulo. E eu falei “É amor, vai que depois eu vou” (...) Nove meses depois estava nascendo minha filha. Logo depois que nasceu minha filha, daí eu largo tudo lá em Curitiba, eu fazia doutorado já em Curitiba. Eu já tinha o mestrado e já tinha começado o doutorado, daí eu largo tudo e falei vou pra São Paulo, vamos tentar sair do zero de novo, você quando sai de um lugar... eu vim pra São Paulo, vamos agora trabalhar. Aí, começa um doutorado diferente, já na Unicamp, eu fiz contatos e tal, recomeço o doutorado na Unicamp, começo a procurar aulas em São Paulo, nas particulares e nas públicas porque... estava dando aula particular e procurando uma pública que me permitisse a questão da extensão e da pesquisa, e aí sou aprovado no concurso da Fatec, já em março de 2008. Aí, eu fiquei mais um semestre com a particular né, porque a Fatec nos primeiros anos estava com pouco número de horas aula, a quantidade de horas aula,

inicialmente, não cobria as despesas, eu mantive a particular e conforme fui estabilizando aqui fui largando a particular, fiz doutorado aqui...

Como você vê a influência da mídia na sala de aula?

Você fala especificamente das mídias digitais. Eu acho, Cesário, que na verdade, nós temos que... primeiro, não vejo como ponto negativo. As tecnologias digitais e tal, pelo contrário, vejo muito mais coisas positivas no fazer do que negativas. Só que existe um processo de atualização do próprio professorado, buscar novos caminhos para chamar a atenção do estudante para a importância dos conhecimentos que ele está tentando lecionar. Então, hoje o aluno está sendo tentado a estar no Facebook, a ler o Twiter, a ler o E-mail, o que também nós professores estamos tentados a todo momento. Então, a nossa carga de trabalho hoje ela aumenta devido a essas tecnologias digitais,você tem que fazer relatórios e tal, entrar no *site*, estar no Twiter, fazer divulgação. E os alunos também são tentados por essas tecnologias. Então, para o professorado, acho que, primeiro, tem que conhecer essas tecnologias e saber utilizá-las em prol de ensinar os estudantes. Eu acho que isso é um ponto que a tecnologia tem ficado uma coisa positiva e não negativa, se nós soubermos tirar proveito positivo dela. E ela está embutida nesse grande desafio do professorado, de utilizá-la e, além disso, saber trabalhar com o estudante, demonstrar a importância da sua disciplina e falar: tem momentos que a gente vai utilizar as tecnologias digitais, tem momentos que nós não vamos utilizar. E o processo de ensinar tem muito isso, né Cesário, não é só ensinar o conteúdo e sim ensinar a pessoa também a agir em diferentes momentos da vida. Falar pra elas "Oh! Tem momentos pra isso, tem momentos pra aquilo". Então, o desafio é... nós temos altas tecnologias, eu as utilizo dentro do quando eu acho que é importante. Mas também é importante que vocês leiam livros ou, é importante que vocês façam atividades que envolvam métodos não digitais. Vocês... e tento mostrar a importância de fazer as atividades pros estudantes e isso é tão importante quanto utilizar as tecnologias digitais. Agora, uma coisa que a tecnologia digital ainda não substitui é uma visita técnica né? Não tem como você substituir uma ida a campo, uma realidade concreta, *in loco*, com a tecnologia digital, e por ai vai, né.

Como você trabalha essa história do 'copiar e colar'? O que você faz que você impede o aluno simplesmente de trazer uma cópia, por exemplo. Você pede trabalhos assim?

Primeiro eu leio os trabalhos! [**risos**] Eu não sei, não quero falar mal de ninguém, mas tem professor que não consegue captar isso é porque não lê os trabalhos. E aí vem a questão de ter 'acordos' com os estudantes. Então, um acordo que eu faço é assim. Em geral quando eu peço trabalhos escritos, eu peço trabalhos escritos de poucas laudas. Então, são resenhas, são interpretações de um determinado texto. Então, quando eles têm que me entregar alguma coisa escrita, em geral é uma coisa... o fato é que tem que ser feita a mão. Então eu já cobro que seja feita a mão.

Ele pesquisa na Internet, ele usa a mídia...

Ele pesquisa do jeito que quiser, mas é de próprio punho. Uma outra situação é... o aluno gosta, acha que é mais bonito entregar digital e tudo mais. Pode ser. Eu leio e se tiver dois iguais, agente deixa isso muito claro "vamos dividir a nota por dois" e tudo mais. Então, isso não impede cem por cento, de modo algum, mas de certa maneira eu tenho forçado eles a escrever. Isso é uma coisa que, na minha opinião, temos que atualizar. Veja, uma hora que você pedir trabalhos escritos, ensina eles a escrever. Eu não vejo que o 'ensinar ele a pesquisar' tem algum problema com a Internet. Agora, eu acho que pra pesquisar, assim... a

Internet é a melhor coisa que tem. Nossa! Eu utilizo muito da Internet quando pesquiso. Agora o copiar e colar, na verdade, inibe a escrita, não a pesquisa. Então, ensinar ele a escrever, e eu acho que isso é uma função do docente, além do conteúdo, você melhorar a gramática dos estudantes e tudo mais, e aí utilizar a estratégia de pedir coisas do próprio punho e tudo mais. E, os trabalhos de pesquisa, aí sim, eles podem apresentar pesquisa em Data Show mesmo, não precisa apresentar nada escrito, deixar que ele vá na Internet, vá buscar aquele conhecimento e quero mais que ele vá mesmo. Então, é questão mais da estratégia em si.

Saindo da vestimenta de professor, como é a pessoa humana, em casa, na família, na sociedade?

Eu sou uma pessoa que aprendi, Cesário, aprendi a ser contraditório. [**risos**] Eu aceito as minhas contradições hoje tranquilamente, sou uma pessoa...

Você é uma pessoa muito crítica?

Isso... hoje eu defendo a questão aí... uma sociedade mais de esquerda, mais socialista e ao mesmo tempo uso Nike e não me incomodo nem um pouco com isso. [**risos**] Defendo as questões ambientais e tudo mais e tomo Coca cola. Então, essas contradições não me incomodam. Pra quem é de fora: "Mas péra aí! Não fala tal coisa". A contradição pra mim é uma coisa inerente ao ser humano e eu me aceito enquanto uma pessoa contraditória. Então, se levantar a primeira questão é: o [fala o nome dele] é contraditório. A segunda é... você colocou, pontuou... eu sou uma pessoa que não tem grandes ideais. Os meus sonhos de vida, Cesário, estão noventa e nove por cento realizados. Faço o que eu gosto, com quem eu gosto, onde eu gosto, eu estudei o que eu quis, estou realizado profissionalmente. Então, daqui, se eu quiser, é um saltinho muito pequeno pra onde eu quero ir. Então, não tenho assim grandes... tenho minha casa, tenho meu carro, tenho minha família, tenho meus filhos, tenho tudo... quase tudo que eu quis. Estou falando, mas o que falta assim... é a casa do jeito que eu quero. Eu já tenho uma casa paga, mas é uma casa que eu queria trocar por uma com churrasqueira pra receber mais os amigos, com edícula pra quem quiser dormir lá...

Talvez no campo, ou não?

Sim! É claro. No 'interior' [fala 'interior' com sotaque do caipira] em São Paulo é impossível. São Paulo é uma fuga constante. É uma fuga de São Paulo. Pra isso é um passo muito pequeno, então sou uma pessoa realizada. E então, hoje o que eu luto não tem mais um resultado por mim ou para mim. Eu luto por coisas que eu acredito. E eu acredito... e não abro mão dessa luta. Que essa luta seja feita de maneira nobre, nunca por trás de ninguém, sempre de maneira limpa né? Não abro mão de lutar. Ah, que isso vai pegar mal e tal... então, se demonstrar...
Na faculdade, por exemplo, eu luto por... sempre por duas coisas que eu acredito muito. Uma é a institucionalização dos processos, quer dizer, que as regras que nós temos, regras claras, códigos de condutas claros, para todos. Então, que a gente não beneficie um em detrimento ao outro, que cada um é de um jeito, não. Que as regras sejam claras para todos e que assim se constitui uma grande instituição. E o segundo é pela qualidade da instituição. Eu estou sempre lutando por ela. De qualquer forma eu demonstro isso. É uma coisa que me incomoda. Outra coisa é que eu ainda acho que posso salvar o mundo [**risos**]. Eu fui fazer Agronomia pra mudar o sistema de produção do mundo, ainda acho que posso contribuir nessa... com a minha expertise, o meu jeito de ser, sempre são jeitos que questionam o *status* dominante, o

status quo das coisas. Então, eu acho que se a gente ficar trabalhando para grandes empresas e somente formar pessoas, técnicos altamente especializados, mas não críticos... mas não críticos, então não está cumprindo... isso não resolve. Então, eu acho que a faculdade tem que ter um foco de formação de senso crítico também. Eu estou sempre questionando essas coisas, é uma luta constante...

Desculpe, vou fazer uma pergunta pra você. Acho que foi Paulo Freire quem falou que 'a educação muda a pessoa e a pessoa muda o mundo'. É isso? Você acha que é por ai?

Bem, cada vez a gente vai ficando mais céticos em relação ao papel da educação na transformação do mundo. Primeiro, eu acho que a educação exerce um papel fundamental, mas não é tudo. Então, quer dizer, eu me sinto aqui ajudando na transformação do mundo sim, mas eu sei também que só isso não vai mudar o mundo. E aí temos que ver a militância do professor além da sala de aula. Por isso que o senso crítico deve se refletir na sala de aula, refletir na instituição, mas também quando atuamos num projeto de extensão, quando atuamos nos espaços e tal. Então, sim. Eu acho que a educação muda. E, nós somos obrigados a desenvolver... eu creio cegamente que nós temos que desenvolver o senso crítico dos estudantes também, além de ministrar o conteúdo. As duas cosias são, uma tão importante quanto a outra. Eu me sinto num processo de ser professor como um processo de militância também. Eu estou sempre militando por uma causa, sempre tenho uma bandeira abraçando. Então, você perguntou quem é o [fala o nome dele]? O [repete o nome dele] é uma pessoa extremamente controversa, extremamente militante por diferentes causas, dificilmente por causas particulares e sim por causas que ele acredita serem grandes. E esse terceiro ponto que complementa bem quem é o [fala novamente o nome dele], o [repete o nome dele] é muito família. Eu sou extremamente família. Eu gosto muito de estar com a família, estar em casa, então dormir em casa, estar presente com os filhos, ficar com os filhos, ficar em casa. Eu gosto muito dessa trilogia da militância, da controvérsia e da família, talvez defina um pouco aí de maneira menos... o [fala o nome dele], o que o [repete o nome dele] é.

Livros?

Gosto muito de ler. Acho que... acho não, o meu *hobby* preferido sempre foi a literatura. Lá em casa, uma característica que eu agradeço meu pai e minha mãe, a gente sempre teve à disposição grandes livros, grandes clássicos. Minha paixão pela leitura surgiu muito cedo. Com 12, 13 anos eu já era um apaixonado por literatura. Então, eu tive a oportunidade de ler alguns dos principais clássicos muito cedo, desde então, sou um viciado na leitura. Mas também com esse processo de estudo, de aprofundamento técnico e tal, mestrado, doutorado... aí surge uma nova linha de livros que a gente tem que ler: livros técnicos na sua linha. Então, acho que divido bem assim... eu tento ponderar isso né? Uma leitura de livro de literatura, estou sempre buscando alguma literatura, alguma coisa... desde romance, literatura nacional, internacional, referente a romance... poesia não é muito o meu forte tá, é mais a prosa e, também com livros de viés mais técnico. Quando eu falo técnico, não é técnico específico... que a nossa área é de análise de documentos e tal, então eu incluo nos técnicos as questões de Filosofia, de Sociologia, que tratam da Filosofia, da Sociologia, da Educação, clássicos que... são conhecimentos... não que a gente está lendo somente pra fluir desse livro, mas também para aprender com o livro. Então, eu classifico os dois. Tem livros que só estão ali para fluir. Quer dizer, a leitura do livro já é o fim em si, não estou aprendendo nada com ele e aí também eu tento conciliar isso que, de alguma maneira, agregue, sempre ler um e ler outro, ler um e ler outro.

Religião?

Eu me classificaria como quase um sincrético, né? A minha formação lá em casa, a minha mãe obrigava a gente a frequentar, concomitantemente, três religiões, pelo menos. Obrigava mesmo. Então, a gente ia à missa todo domingo. A Igreja Católica, primeira comunhão, me casei na católica e tudo mais. A gente frequentou o Espiritismo também, desde criança, então uma vez por semana...

Sua mãe frequentava também?

Minha mãe frequentava e tal, sempre o Espiritismo esteve muito presente em casa, e sobre as leituras kardecista e tudo mais, a gente tem uma leitura da Bíblia que é kardecista, e a gente frequenta, até hoje, uma outra religião que é oriental que é a Messiânica, também de base espiritualista, espírita também, então essas três religiões: uma oriental, uma ocidental Católica e o Espiritismo, né? Aí, o que acontece? Como você resolve isso aí? Porque você é contraditório, meu... até a minha condição religiosa é sincrética, são três [**risos**]. Então, é isso, em quem você acredita? Eu adoro, participo de grupos da Igreja Católica, acredito piamente no Espiritismo, na sua força, frequento muito a Messiânica, o Jhorei e tudo mais, então não vejo contradições na inter-religiosidade e sim busco encontrar pontos de confluência entre elas. Mas a religião, Cesário, pra mim ela tem uma coisa fundamental. Já deixei, mas hoje eu não deixo, deixar a religião guiar a vida, acho que a religião não tem que ter esse papel. Mas ela tem um papel fundamental que é dar um tom diferente na sua vida. Tudo o que você faz, a sua vida religiosa, se tem uma religião por trás, ela dá um outro tom na vida...

Você busca uma religião, por exemplo, antes de tomar uma decisão?

Não, pelo contrário. Acho que não. Acredito muito na 'matéria' e no ser humano. Eu acho que a gente tem que... eu não atribuo... talvez uma das coisas que eu critique, de certa maneira, na Doutrina Espírita, é exatamente essa de sempre buscar uma explicação espiritual para causas materiais. Acho que sim, que existem elas, mas também nós temos que assumir as nossas qualidades materiais e as consequências materiais. Será que o nosso filho não é assim porque a gente errou? Todo espírita... tá bom... será que a gente não errou? Ele não consegue encontrar a causa em si. Mas ao mesmo tempo a religião... eu sou uma pessoa que busca sempre a resposta na matéria. A religião já dá um tom diferente, de aceitar o seu próprio erro, de você buscar construir um mundo melhor, se você acredita mesmo no Paraíso, não acredita no Paraíso... acreditar na construção de um mundo melhor, de você ter que lutar por isso, porque se Jesus lutou, se os outros religiosos lutaram, então por que eu também não posso caminhar nessa mesma direção? Então, acho que essa bondade... sei lá se bondade, acho que dar esse senso de bondade, de certo e errado, eu não deixo ela de modo algum dirigir, eu acho que ela é muito mais um complemento, ela é um complemento, acho que não é 'muito mais', ela 'é um complemento' na minha vida, ela não é o foco principal da minha vida.

Na sala de aula, como é a sua relação com os alunos? Você tem um compromisso mais forte com os alunos do que com a instituição?

Não sei responder se ele é mais forte, Cesário, não sei se é o grau de intensidade. Não sei se é maior, essa questão do grau de intensidade, de comparação. Mas sim.

Você é amigo dos seus alunos?

Sou. Sou amigo de frequentar a casa deles, eles frequentarem a minha casa, de sairmos juntos, de tomar cerveja juntos, de fazer questão de estar presente na vida deles. De certa maneira... bem, a gente pode até explicar como a gente constrói isso, mas de uma maneira que, claro, mantenha a minha postura enquanto professor, meus compromissos e eles com os deles, não abrindo mão disso. Mas... a pergunta é: 'são meus alunos?'. Então, me esforço em saber o nome de cada um deles. Me esforço, mas às vezes a gente não consegue. Me esforço saber, decorar o nome, a se apresentar, a saber da vida deles, eu me esforço. Mas agora, também tem o problema institucional, quero constituir uma grande instituição porque eu tenho um sonho militante da Educação. Eu acho que podemos construir uma grande instituição. Por isso eu milito com cada um aluno que é pra instituição também. Só que eu acho que tem uma diferença da instituição para o estudante. Na instituição eu milito independentemente de quem esteja no poder. Eu acho que a instituição é minha também, então eu milito pela melhoria dela, contínua. Com o estudante tem uma diferença, Cesário, eu respeito muito o tempo dele. Pra mim, ali a gente tem estudantes que não querem, às vezes, debater determinados assuntos, não querem aprofundar as questões, não é o ramo de vida dele ou pela imaturidade ou por outros compromissos. Então, eu também busco entender essa do estudante. O que eu busco no estudante é isso, procurar entendê-lo e respeitar o seu tempo. Tem estudante que, às vezes, a gente reprova porque a gente percebe que ele quer ser reprovado, e tem estudante que não. Tem aquele esforço e aquele que está exigindo de mim e eu tento retribuir à altura dele. É sempre 'tentar', porque a gente não consegue. Mas é isso, acho que... entender o estudante que tem outros compromissos e somente ajudar o que quer ser ajudado e respeitar o que não está no seu momento e que não quer a minha ajuda. Eu trabalho hoje com muitos ex-alunos, ex-estudantes nossos aqui, que num momento foram meus estudantes na minha disciplina, se dedicaram muito pouco e agora estão super afiados: "Vamos atrás, vamos ajudar, eu quero pesquisar, professor... vamos lá...". Então, é isso. Eu estou envolvido com os estudantes, com a instituição, são compromissos diferentes, mas acho que os dois são do mesmo nível de compromisso.

Como você avalia os alunos?

Cesário, eu não sei se vai ter mais pra frente a questão do processo pedagógico que se utiliza, não sei se tem essa questão?

Então, eu vou perguntar como você trabalha os temas transversais, como você aproveita o conhecimento do aluno...

Vou tentar responder tudo ao mesmo tempo até chegar no tema de 'avaliação' porque a avaliação é só o final do processo. Antes de ser professor, eu tinha vontade de ter aulas de como ser professor. Eu tive aulas de docência com grandes professores. E a gente aprendeu as diferentes vertentes, né? Desde a Comportamentalista, Problematizadora, Freireana, Construtivismo, as questões mais tradicionais e por aí vai. Eu tinha vontade de entender isso, mas entender de maneira não só crítica né? Mas de maneira a estudar as diferentes vertentes e tinha professores que explicavam isso. E o que a gente aprende na docência, Cesário, no caminhar da docência? Que... uma pessoa controversa como eu... não poderia deixar de ser... e eu acho que todas tem seu grau de qualidade, tem seus defeitos, e na verdade não existe uma receita pronta. Então, eu tento, de certa maneira, agregar as diferentes metodologias, as diferentes vertentes pedagógicas, no ensino, sempre buscando o melhor para cada perfil de

turma. Meu argumento é muito simples, Cesário. Nas turmas de primeiro ciclo, os primeiros ciclos, eu tenho um comportamento muito... claro que está sempre permeando as outras vertentes, mas as vertentes tradicionais, elas aparecem mais... como aquela relação mais tradicional, da relação professor e aluno e tal, ela é mais nítida do que, por exemplo, nas aulas que eu dou nos últimos ciclos, onde uma vertente muito mais problematizadora, construtivista é mais presente ali. Então, quer dizer, eu faço questão de adaptar um julgamento, que a gente faz pela experiência... Não tem uma receita pronta de processo pedagógico. Eu acho que cada turma, ela... eu trabalho de uma forma pedagógica diferente.Turmas da manhã, em geral, tem alunos, estudantes mais jovens e tal, e que são menos... ainda mais imaturos, de certa maneira, com a vida e em geral têm uma maneira mais tradicional do que estudantes do noturno, que têm uma vivência mais prática. Primeira coisa. Eu utilizo diferentes vertentes pedagógicas e seus ensinamentos e tento mesclá-los sempre buscando o que dá maior eficiência, na minha opinião, pra investir numa determinada turma. Acredito cegamente... e aí, isso é muito das minhas aulas, em dois processos pedagógicos. Um problematizador Freireano, acho que a pedagogia Freireana, de Paulo Freire, ensina muito. Você procurar problematizar em cima do concreto, de se pôr como tal... Isso faz você ser só o mediador do conhecimento. Essas questões elas estão muito presentes na minha formação e nas minhas aulas, evidentemente num nível. E a outra é o Construtivismo, já que o estudante, ele pode, através do seu próprio esforço, buscar o que é de interesse e a minha função é muito mais proporcionar espaços de aprendizagem que ele está fazendo o conhecimento próprio. Então, tendo essas duas vertentes como base de tudo, aí nas outras... eu sempre agrego coisas, ou comportamentalistas, ou de ensino mais tradicional, professor e aluno e tal, em função da turma, e tudo mais. Bem, me ajuda a acreditar bastante em Construtivismo e na Pedagogia Freireana eu... como é que isso reflete na avaliação? Quando eu dou aula para os últimos ciclos, não existe prova. A avaliação é quase uma avaliação entre iguais. É muito mais eles me avaliando do que eu avaliando eles. “Ah [fala o nome dele], mas você precisa ter um instrumento... Sim! Preciso ter algum instrumento para provar à faculdade que tiveram uma avaliação justa. A gente ‘inventa’ alguma coisa pra dar essa nota, né? Ou resenha, ou um texto, ou um resumo, que é muito mais um resumo que, eu não falo é... é muito mais pra isso do que uma avaliação em si, né? A avaliação ela se dá quase no dia-a-dia, na presença do estudante, pra quem veio, quem participou e tudo mais, do que na... Construo esse último ciclo e eu consigo trabalhar assim. A gente já estabelece um compromisso nas primeiras aulas e esse compromisso a gente tenta fazer com que ele seja seguido até o fim. Já nas turmas dos primeiros ciclos isso não funciona, eu já tentei também, mas não funciona. Nós temos que ter alguns processos avaliativos que chamem o aluno para o conteúdo, que chamem de acordo com os compromissos que eles assumem que são muito mais tênues e efêmeros. Então, aí sim, já estabeleço sempre alguma prova... Nós temos outros tipos de avaliação sempre paralelas. Então, a prova eu acho que ela reflete muito um momento único e tal. Tento buscar outras formas de avaliação que envolvem trabalho, que envolvem eles escreverem alguma coisa do próprio punho, que envolve eles participarem, fazerem textos que contribuam para a aula, então o próprio aluno também ajudando na construção da disciplina. A gente busca sempre fazer o aluno... e isso tudo vai sendo avaliado num ‘pacotão’ que inclui provas também, de maneiras... diferentes tipos de provas. Sempre aplicando a prova... tomando cuidado pra não ser uma prova que tem que ter, pelo menos...

Não muito difícil?

Não. Não. É questão de estudar isso. Eu acho que as minhas provas são difíceis para eles. Por que? Porque sempre tem uma prova dissertativa. Dá um trabalho danado pra... [**risos**]. Então, eles têm que escrever. Porque eu quero ver o aluno escrever, que ele escreva o português, que

ele articule pensamentos e tal. Só que isso dá muito trabalho para o professor, então eu evito dar duas porque dá muito trabalho pra mim, não porque eu não ache importante. E uma outra assim... mais direta, acontece. Mas eu sempre falo, na aula anterior, o que vai cair e como... exatamente a questão. Vai cair essa questão, vai cair isso. Eu encaro a avaliação como um processo de respeitar as experiências dos alunos, e aí você fala "Então você não reprova aluno?" Reprovo. Eu acho que tem uns dez por cento de índice de reprovação, no mínimo, que são alunos que você percebe que não querem. São alunos que normalmente você fala "Vai cair isso" e ele não vem, ele não está naquele momento. Não faço nem um julgamento do mérito, eu respeito mesmo. Então, a avaliação pra mim é um processo muito mais... é utilizado muito mais como um processo de... pedagógico, no sentido de... avaliação não é para avaliar ele e sim para forçar ele a dominar determinado conteúdo, é muito mais um processo pedagógico do que um processo avaliativo. [entram alguns professores na sala].

O currículo da Fatec, o projeto pedagógico, você concorda, não concorda, o que você mudaria?

Bem, são coisas diferentes, vamos separar currículo e projeto pedagógico. Bem, nós somos um Curso de Tecnologia, Cesário. E aí eu acho que, primeiro, há um equívoco muito grande no nosso professorado e também, de certa maneira, refletido do que vem de São Paulo, do que é um Curso de Tecnologia. Acho que falta entender o que é um Curso de Tecnologia, para os professores. Os professores acham que tecnologia é um curso... nós temos que tomar muito cuidado, porque não é um curso técnico, passa longe disso. Um curso técnico é um curso que preza pra ensinar o 'como fazer' as coisas. Vou pegar um da nossa área, um curso técnico agropecuário, ensina... a gente ensina a capar porco, a gente ensina espaçamento de plantio, a gente ensina 'como fazer'. Um curso superior ele tem a obrigação de ensinar o 'porquê' das coisas. Desenvolver o senso crítico, raciocínio lógico e não ensinar simplesmente a executar e sim a fazer. Acho que esse conceito não é um conceito arraigado nem no professorado nem no Centro em São Paulo. Mas então, qual é a diferença do tecnológico e do bacharelado? Na minha opinião, do que eu tenho estudo, é muito mais o recorte que você faz. Então, enquanto um engenheiro aprende uma série de coisas, o tecnólogo em foguete vai aprender a fazer foguete. Ele tem que saber por que aquele negócio é assim, por que é 'assado'... não é só o foguete, como também tem que saber o 'porquê' das coisas. Ele tem que ter uma formação em humanas, uma formação em letras, uma formação técnica também, só que sempre voltado para um objetivo mais específico. Mas ele tem um plano dessas informações. O que tem ocorrido nos discursos tecnológicos da Fatec, você percebe nitidamente, aí já refletido um pouco por uma falta de discussão do processo político pedagógico, que reflete no currículo, uma... um alijamento... um... suprime-se, cada vez mais, disciplinas que não são estritamente técnicas lecionadas...

Aquela formação humana, no caso?

A formação humana. Ela, no nosso processamento aqui no antigo Agronegócio, ela foi praticamente extinta no último... na última mudança da grade curricular. Então, quer dizer, eu acho que é uma falta de leitura do que é ser o tecnólogo. Ninguém quer contratar um profissional que saiba como fazer. Querem contratar profissionais que ajudem a pensar, resolver problemas. Então, primeiro, acho... e aí, trazendo a discussão para a nossa unidade para não ter que falar mal dos outros de longe, vamos falar mal dos de perto [**risos**]. A nossa unidade, por ser uma unidade nova ainda, e eu acho que nós estamos em processo de construção e ainda qualquer constituição em si, ela demora mesmo a se consolidar, mas nós ainda não sentamos e discutimos, a sério, o nosso 'Projeto Político Pedagógico'. Não... então,

a pergunta que eu vou lhe fazer, a resposta é: “Que Projeto Político Pedagógico?” Acho que falta uma discussão do que... que profissional nós queremos formar, que pessoas nós queremos formar, quais as características... Nós não temos um Projeto Político Pedagógico, estamos longe disso, longe de ter um Projeto Político Pedagógico. E, o que aconteceu aqui? Nós discutimos o nosso... o Curso de Agronegócio, a grade, antes de um Projeto Político Pedagógico. Então... você não está formando nada, né? Você está dando... está juntando uma série... Então, acho que a gente tem uma carência de debater o que é um tecnólogo, e aí sim, tentar construir um Projeto Político Pedagógico. Qual a vertente pedagógica que nós vamos utilizar? Nós vamos utilizar também uma pedagogia baseada em projetos, ou não? Se é baseado em projetos, como é que vai ser isso nos diferentes ciclos? Como é que nós vamos pensar... Então, nós temos... a discussão do Projeto Político Pedagógico, pra mim, é insipiente pra não dizer nula e isso se reflete no currículo que merece... merecia ser aprimorado, não que ele seja ruim. Mesmo dessa maneira empírica, nós conseguimos acertar bastante. Acho que precisa ser mais discutido para melhorar, né? Se você pensar nos nossos problemas hoje, do Curso de Agronegócio, especificamente, né? de evasão e o problema de empregabilidade, são dois problemas característicos do nosso curso, acho que essa questão nada mais é do que um reflexo da nossa falta de nosso Projeto Político Pedagógico e de um currículo ainda a ser aprimorado, mas temos conseguido andar ‘a passos bem... lentos’ [fala de forma jocosa].

Comentário seu aqui da Fatec, coisas que aconteceram e que você queira falar?

Cesário, o que eu falo, em geral, eu falo nos fóruns adequados [**risos**]. O que eu posso falar, assim... sempre gostei muito de estudar História, muitas histórias e histórias de instituição de ensino. E aí... é por isso que eu li seu livro, Cesário...

Ah! Você leu meu livro?

O da A Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga. Eu sempre me interessei muito por essa temática. Se a gente for... um ponto em comum da construção das grandes instituições de ensino são os conflitos na sua... na sua... quando ela nasce, principalmente é... uma instituição que não tem conflitos, principalmente no início, não é uma instituição boa. Por que isso? Porque o conflito nada mais é do que o reflexo de pessoas militando pela melhoria institucional. Eu acho que essa qualidade nós sempre tivemos aqui na nossa instituição. Nós tínhamos pessoas militando pela melhoria da qualidade o que gera conflitos. Então, numa perspectiva processual, histórica, e tal, eu acho que nós temos caminhado, Cesário, e a passos largos. Acho que desde o início... tudo o que nós já passamos... eu acho que nós estamos evoluindo. Por um lado... então, isso tem que ser falado. Por um lado, tem essa angústia também, de quem milita em causas de querer sempre que isso seja mais rápido. E eu me incomodo. Eu acho que evoluímos sim, numa série de coisas e não evoluímos ou evoluímos muito pouco em outras. Então, temos evoluído na questão de institucionalização de processo e tudo mais, mas eu acho que ainda temos muito a evoluir na questão de discutir o Projeto Político Pedagógico. Pedagogicamente, como eu falei, nós estamos...

Muito longe?

Olha, pra não dizer que não tem nada, tem muito pouco. São debates extremamente... poucos debates aí que tivemos... foram muito pouco debates. Evoluímos em algumas coisas e outras não. Respeitando o que já foi feito, respeitando o que está sendo feito e dando os méritos a quem fez isso, mas sempre querendo mais, na busca de mais. Não que esse mais seja uma critica negativa, nada disso. É uma questão assim... querendo colocar sempre ser uma

pulguinha atrás da orelha, para que a gente caminhe cada vez mais rápido, mas sempre respeitando a velocidade e tudo mais... acho que é nesse sentido.

É isso aí. Você tem mais alguma coisa pra falar?

Tem tanta coisa pra contar... temos que discutir a nossa instituição aqui, acho que tem tanta coisa a evoluir ainda. Você, na sua tese, como docente, profissional e estudante da área da Educação e tudo mais, eu não sei se você concorda, você com a sua tese de doutorado. Mas a minha opinião é essa... acho que a gente.. esse é um ponto fundamental que nós temos que trabalhar... é uma bandeira que eu tenho erguido aí, sempre daquelas bandeiras de militância, então, eu tenho falado com você, com a direção e tudo mais e nós temos que... Estamos num processo de obras físicas que são fundamentais, primordiais para a realização de uma instituição. Porém, ainda, o próximo passo da Fatec é um processo de construção pedagógica dos nossos cursos. Não sabemos o que estamos formando. Não temos... aqui a gente fez um ajuntado de matérias... aí eu peço que não fale no meu nome quando disser isto.... [**risos**], mas fizemos um ajuntado de matérias que achamos que são um curso e que forma alguém. Não estamos, estamos nos enganando. Eu sou muito crítico nisso. É lógico que quem sai daqui, sai muito melhor do que quando entrou. Mas sai muito aquém do potencial possível. Então, nós não temos conseguido discutir o curso culturalmente... Acho que isso é um trabalho que nós vamos ter que sentar um dia e fazer. Bem, e por que não temos conseguido? "Ah! Os professores não querem..." Não! Uma das dificuldades que leva a isso é a questão de nós termos poucas pessoas em 'jornada' [tempo integral de 40 horas]. Então, você não ter professor com dedicação à instituição, ganhando somente pela aula, inviabiliza uma construção mais coletiva...

Fica difícil.

Esse é um ponto fundamental que a gente tem que discutir, a questão da... Para construir uma instituição de ensino de qualidade é necessário uma parcela significativa do corpo docente em jornada, o que não tem ocorrido aqui. Então, acho que esse é um ponto que nós temos que resolver e que afeta todos os cursos. Como resolver isso? Eu também não tenho resposta. É uma coisa que nós vamos ter que sentar e ver. Outra... como eu falei, acho que nós temos dois caminhos... [entram vários professores na sala a entrevista é interrompida]
Mas, Cesário, acho que tem dois pontos aqui que nós temos que evoluir ainda. Eu milito por uma instituição, primeiramente, de qualidade. Formar pessoas... são pessoas qualificadas, com bom treinamento. O nome que enseja a 'equipe Paula Souza', talvez não compartilhe dessa leitura. Acho que a Fatec ela foi criada muito mais para ser um processo de universalização do ensino superior, pelo interior do Estado, para atender uma mão-de-obra... para formar mão-de-obra para a indústria, do que formar pessoas com qualificação e tal. Talvez a minha leitura, que eu teci para a Fatec, ela fique controversa com a leitura que o Paula Souza, o Governo do Estado, pretende para a Fatec. Talvez eles falem: "A função dela é fazer isso que você imagina [fala o nome dele] tem a USP a UNESP e a UNICAMP. E a Fatec tem uma outra função que é muito mais a universalização, facilitar o pessoal do interior a ter realmente o acesso básico ao ensino...". Mas não impede que eu milite por uma condição... que eu não concordo com essa política, acho que nós podemos universalizar, podemos ainda formar mão-de-obra para a indústria, mas formar uma mão-de-obra qualificada, crítica, não só uma mão-de-obra, mas uma cabeça, também, pensante para essa indústria ou para os setores do capitalismo. Então, essa é uma militância que eu tenho e que talvez entre em conflito com o Paula Souza. Incluir, como ponto de partida, eu acho que nós temos que lutar para ter uma estrutura qualificada e tal e isso nós temos que construir. Então, eu sempre estou brigando por

uma Internet, pela sala de pesquisa, pela sala de não sei o que lá... O outro ponto que eu já comentei é a institucionalização dos processos. Isso é um problema de instituição nova, né? Nós precisamos criar regras, instituir ações com valores... que sirvam para todo mundo e tal, todos isonômicos, que dê oportunidade a todos, todos seguindo as mesmas regras para todos, não por ser amigo ou inimigo de alguém. Isso nós temos que evoluir, sim. Mas o terceiro, nós ainda não temos como modificar o ensino de qualidade, Cesário. Esse é um campo vastíssimo a evoluir, né? Isso reflete na Biblioteca, né? Na nossa Biblioteca que ainda deixa muito a desejar, se reflete nos Laboratórios, poucos que existem aí nos diferentes cursos, se reflete na quantidade de projetos de pesquisa, de recursos, de extensão, quer dizer, e mais o Projeto Político Pedagógico. Nós temos muito a caminhar, eu sou muito crítico em relação a isso. Talvez essa crítica seja uma crítica que, quem é meu chefe no Estado, não queira ouvir, não é o que ele quer, né? Mas ainda faço ela.

3.6 O CORPO DISCENTE

No período em que estive desenvolvendo minha pesquisa para este trabalho, participei de alguns congressos e eventos relacionados à educação em geral e ao ensino tecnológico, em especial. Causou-me estranheza o fato de que, em praticamente nenhum deles, o ‘aluno’ é considerado fonte de informações ou, sequer, mencionado como um dos ‘protagonistas’ dos estudos apresentados.

Um desses eventos foi organizado pelo Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo – FEPESP, ocorrido em 27 de novembro de 2012, no Auditório Wladimir Anversa da Fatec de São Paulo e teve como objetivo discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnológica. Trata-se de um evento especificamente voltado ao Ensino Tecnológico, razão de meu trabalho, o que me ‘obriga’ a uma fazer um pequeno ‘recorte’.

3.6.1 O FÓRUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – FEPESP

Nesse Fórum, entre outras palestras, foram apresentados os trabalhos das seguintes instituições:

- Centro Paula Souza, representado pelo Prof. Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo, discorrendo sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Tecnologia;

- Instituto Federal de São Paulo, representado pela Profa. Dra. Martha Godinho Netto, falando sobre os Cursos Superiores de Tecnologia no IFSP;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/SP, representado pela Profa. Dra. Mariana Malvezzi, que apresentou as Experiências e Propostas dessa instituição;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SP, representado pelo Prof. Marcos que também apresentou as Experiências e Propostas dessa instituição; e,
- Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo, representado pelo Prof. Ms. Décio Moreira, que discorreu sobre a Proposta de Alteração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Tecnologia.

Essas apresentações trouxeram à luz as experiências propostas pelas instituições de ensino, aí representadas, de modo a promover as alterações nas suas metodologias, buscando atender à legislação vigente. Assim, vou abordar, de modo sucinto cada uma delas.

O Centro Paula Souza mostrou que os principais problemas ainda enraizados no rótulo 'Educação Tecnológica' são questões que envolvem preconceito, corporativismo, confusão com cursos sequenciais e com cursos técnicos. Como vantagens, a expansão dos cursos, maior visibilidade, mais informação e menos preconceito e, como perspectivas, manter um referencial público concreto em meio ao quantitativo de seus cursos para que a sociedade consiga entender a importância que eles representam. Ainda, apontou como expectativas:

- Manter a liberdade de organização dos cursos, tornando clara a sua natureza de ensino superior, numa nova perspectiva da organização das necessidades sociais e do mundo do trabalho.
- Libertar-se da lógica histórica de que esses cursos atendem às classes menos favorecidas ou que se configurem uma 'consolação' aos 'excluídos' das universidades.
- Focar as Diretrizes Curriculares na natureza dos cursos de graduação enquanto viabilizadores de uma formação profissional e, assim, diferenciá-los dos cursos sequenciais, construindo uma identidade mais moderna e menos focada apenas na aplicação de tecnologias ou processos.
- Remeter eventuais percursos curriculares ao Catálogo Nacional de Cursos impedindo a volta dos currículos mínimos e lutar, junto aos órgãos oficiais, pelo reconhecimento das competências desenvolvidas nos seus cursos ligados à direção, gestão, elaboração e coordenação de trabalhos em equipes.
- Reforçar as características de ensino superior de educar, formar e realizar pesquisas, numa perspectiva voltada para servir aos avanços sociais (inclusive do mundo do trabalho) de duração compatível com a formação de profissionais graduados; e, reforçar, também, a correlação entre a produção de conhecimento tecnológico e a inovação.

O Instituto Federal de São Paulo – IFSP definiu os seus cursos como um "conjunto de técnicas, materiais e conhecimento em determinada área, usados para produzir um bem ou serviço", cujos objetivos são: "atender uma demanda imediata do setor produtivo – Arranjo Produtivo Local (APL); atender às necessidades da sociedade atual; e incentivar o empreendedorismo, a produção e a inovação científico-tecnológica". Indicou, também, as

‘resistências’ das áreas ligadas à indústria, como o preconceito por: ser de curta duração; caracterizar o tecnólogo como um ‘técnico melhorado’; restrições nas atribuições profissionais; insuficiência [ou inexistência] de vagas em concursos públicos; e, pelo fato de que muitos egressos fazem sua complementação para obter o bacharelado.

O SENAC/SP, por sua vez, fez uma apresentação abordando a dimensão de três frentes de trabalho pedagógico: a Concepção Curricular, as Linhas Formativas e os Projetos Integradores. Esse discurso deteve-se mais nas explicações sobre a Concepção Curricular, quando, de início, foram apresentadas as disciplinas dos componentes da dimensão de formação geral, que fazem parte do currículo de todos os cursos: Pesquisa, Tecnologia e Sociedade (1º. Período); Ética, Cidadania e Sustentabilidasde (2º. Período); e, Empreendedorismo, Inovação e Economia Criativa (a partir do 3º. Período). Em seguida foram dadas as explicações, em forma de ementa, de como devem ser levadas a efeito, na prática pedagógica, cada uma dessas disciplinas.

As Linhas Formativas foram apresentadas como foco central de uma proposta fundamentada no tripé “1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; e 3. Aprender a ser/conviver”. Interessante observar os quatro pilares da educação do terceiro milênio, propostos no Relatório Dellors, transformando-se num ‘tripé’ no qual o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” foram aglutinados num único eixo (aprender a ser/conviver). Cada um desses eixos tem especificidades indicadas, respectivamente, como: 1. Investigação científica e autonomia (iniciação científica, jogos educacionais, revistas científicas, projetos integrados, TCC, EAD); 2. Empreendedorismo e vivência profissional (prática profissional, estágios, encontro de oportunidades, empresas juniores, competições); e, 3. Ética e cidadania (projetos sociais, redes sociais, conexões sociais, sistema de gestão ambiental).

Com relação aos Projetos Integradores, eles vão organizar o currículo e fazer sua articulação “com os demais componentes curriculares, buscando a produção de conhecimento que favoreça o desenvolvimento de competências profissionais”. Vão estimular a “realização de trabalhos em equipe, simulando situações próximas à realidade cotidiana do profissional” preferencialmente com temas emergentes. Assim, o produto final se estabelece com a elaboração de “um trabalho integrado apresentado pelos alunos no final de cada semestre”.

De outra forma, o SENAI/SP apresentou um trabalho apontando críticas ao MEC, relacionando sua experiência institucional com as DCN[78] – Diretrizes Curriculares Nacionais, quando propõe mudanças no sentido de que o próprio MEC estabeleça políticas que,

[78] Essas Diretrizes Curriculares Nacionais formam o corpo da Resolução n. 3, de 18 de dezembro de 2002, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP.

efetivamente, tornem realidade o que já está estabelecido na legislação. Assim, a primeira crítica é feita sobre a caracterização dos Cursos de Tecnologia como Cursos Superiores, portanto de graduação com características especiais (Artigos 2º. E 4º. Da Resolução n. 3, do CNE/CP). A proposta, então, é de que "as próximas DCN do Tecnólogo avancem no sentido de ajudar os profissionais egressos desses cursos a encontrarem um 'lugar ao sol' no mercado de trabalho, coerente com o nível superior de formação, sem deverem nada a ninguém" (Sic).

A segunda crítica se refere à expressão "competências profissionais" que, segundo o SENAI/SP, é citada 13 (treze) vezes nessa Resolução e definida no singular, através do seu Artigo 7º. Nesse sentido, a formação do egresso pelo SENAI/SP é feita com base em competências profissionais, conforme orientação dessa legislação. No entanto, a crítica do SENAI/SP se firma na observação de que "diversas comissões de avaliação do MEC ainda estranham a organização curricular e a prática pedagógica com base em competências profissionais, em alguns casos prejudicando a própria avaliação". A proposta é feita no sentido de que as próximas DCN consagrem o ensino por competências profissionais, podendo abrir para outras abordagens e que "deveriam ser previstas formas para uma melhor preparação das comissões avaliadoras, incluindo a abordagem de competências" (Sic).

Outra crítica é feita com relação ao corpo docente desses cursos, cuja legislação determina que a experiência profissional deve ter equivalência com o requisito acadêmico; porém o SENAI/SP tem percebido que, na prática, os diversos mecanismos de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos superiores de tecnologia têm privilegiado os mestres e doutores "em detrimento da graduação com experiência profissional, aliada à especialização (pós-graduação *lato sensu*) e à prática pedagógica no próprio SENAI e em outras instituições de ensino profissional e tecnológico que, no mais das vezes, atende melhor às necessidades do ensino superior tecnológico do que o academicismo". Assim, o SENAI/SP propõe que as novas DCN "aprofundem a real valorização da competência e experiência na avaliação do corpo docente, evitando deixar margens para que, na prática, este mecanismo de valorização seja suplantado por critérios conjunturais de avaliação dos cursos superiores de tecnologia".

Finalmente, uma última crítica foi direcionada ao fato de que a legislação (Artigo 2º., Inciso VI) determina que os Cursos de Tecnologia adotem a "flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos". O que ocorre é que o SENAI/SP tem experimentado períodos que vão dos 2 (dois) aos 5 (cinco) anos de espera pela autorização de funcionamento de seus cursos. Assim, propõe que as próximas DCN promovam, efetivamente, a flexibilidade e a autonomia para atualização permanente dos cursos e seus currículos, como prevê a legislação.

A apresentação do Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo foi feita mostrando a nova fase da Educação no Brasil, que passou a vigorar a partir de 1996, com a LDB número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, já considerando as alterações feitas pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Após referir-se aos Artigos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica da LDB, são feitas considerações a partir do Parecer CNE/CES número 436/01, que define o Perfil Profissional do Tecnólogo e, em seguida, das DCN, estabelecendo um comparativo entre as finalidades da Educação Superior e da Educação Tecnológica, explicitando as diferenças que a legislação prevê, entre os cursos de bacharelado e de tecnologia.

Feito isso, alerta para as avaliações, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), dos Cursos de Tecnologia e as determinações legais para que isso aconteça. Assim, o Sindicato entende a situação da Educação Tecnológica como um desafio em que pesem novos paradigmas e aponta a necessidade de incluir, nesses cursos, atividades que desenvolvam as "competências e habilidades" além de "tópicos referenciais de formação básica e profissional".

Este recorte, eu o fiz, devido à importância com que se reveste esse evento para as instituições que oferecem Cursos de Tecnologia, mas com duas outras intenções. Primeiro, mostrar a preocupação dessas instituições, não apenas em atender a legislação, mas em elaborar propostas para sua melhoria e, sobretudo, compartilhar as experiências de novas metodologias que já estão sendo aplicadas no seu espaço acadêmico. Segundo, e este é o principal deles, mostrar que nenhuma delas, em nenhum momento, apresentou dados sobre um dos principais protagonistas dessa história: os alunos. Tudo indica que os estudos são feitos, as novas metodologias são elaboradas, as propostas são aplicadas e efetivadas por aqueles que têm a competência para fazê-lo, no sentido jurídico e comum do termo: teóricos, técnicos da hierarquia burocrática, gestores e, eventualmente, mas não necessariamente, os professores. Quanto aos alunos, mais parecem elementos 'passivos' de modo que, parodiando o ex-técnico da seleção de futebol do Brasil, Zagalo, as novas práticas pedagógicas são impostas e se assemelham a uma ordem "vocês vão ter que me engolir!". É evidente que em todas essas iniciativas existe a participação de especialistas da educação que não vão permitir a 'introjeção' de remédios que possam curar a doença matando o paciente. Mas que podem não curá-lo totalmente ou não ser o mais adequado para os interesses de quem, afinal, é o principal motivo da existência dessas escolas e cursos: os alunos.

Também estou consciente de que eu mesmo, neste trabalho, não fiz as necessárias intervenções entre os alunos da Fatec de Itapetininga, mas tive o cuidado de conversar com

aqueles que ocupam posições de destaque entre eles, os representantes de sala. Segue, portanto, a terceira parte de minha pesquisa realizada com alguns alunos dessa instituição.

3.6.2 IMPRESSÕES DISCENTES SOBRE A FATEC DE ITAPETININGA

A pesquisa foi realizada nos mesmos moldes daquela levada a efeito com os professores, com um grupo de dezesseis alunos, num universo de aproximadamente mil [insignificante enquanto amostragem estatística, bem o sabemos], através de entrevistas gravadas nas dependências da própria Fatec, nos intervalos entre as aulas. O questionário semi-estruturado que elaborei (ver Apêndice C) funcionou mais como um roteiro para uma conversação quando, ao longo desse percurso, senti a necessidade de adicionar outras perguntas àquelas já existentes, o que ocasionou ‘espaços vazios’ de algumas respostas dos alunos entrevistados anteriormente.

Não foi minha intenção levantar um ‘perfil’ nem traçar uma ‘identidade’ dos estudantes, muito menos inferir os resultados à população, mas é bom que se diga que a visão desses alunos, certamente, corresponde de forma mais fidedigna aos fatos que acontecem nas salas de aula e corredores da Fatec e, acredito também, representa, de modo bastante confiável, as opiniões da grande maioria dos alunos daquela instituição.

Foram coletados dados sobre as impressões que esses alunos têm da escola onde estudam, de seus professores, do curso e, principalmente, da experiência acadêmica que estão vivenciando, se lhes têm correspondido às expectativas e de que forma isso ocorre. Não é demais esclarecer minha postura e repetir que prevaleceu minha ‘intuição’ ao escolher esses alunos para fornecer dados mais confiáveis a respeito daquilo que me interessava. Todos os nomes foram representados por um código de letras para preservar o sigilo desejável nesses casos e o tratamento de gênero será sempre masculino.

Num primeiro momento, procurei tabular os dados de modo a criar uma planilha que me orientasse na obtenção de informações quantitativas. Assim, algumas categorias foram utilizadas para uma análise estatística. Posteriormente, fui identificando e compilando as demais categorias que ainda não havia previsto, agora de caráter qualitativo.

Do total de 16 (dezesseis) alunos, 6 (seis) eram do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Participaram 3 (três) egressos que hoje são funcionários da instituição (18,75%); 6 (seis) alunos do Curso de Agronegócio (37,5%) sendo 4 (quatro) representantes de sala e 2

(dois) estagiários; 3 (três) alunos do Curso de Informática (18,75%) todos representantes de sala, embora um deles também seja estagiário; 1 (um) aluno do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (6,25%) estagiário; e 3 (três) alunos do Curso de Comércio Exterior (18,75%) sendo 2 (dois) representantes de sala e um estagiário. Todos os estágios acontecem na própria instituição.

Os temas que acreditei relevantes nessa fala dos alunos se referem: à prática pedagógica de seus professores [aí identificando os que abordam temas transversais, os que utilizam o conhecimento prévio dos alunos e suas qualidades e 'defeitos']; a estrutura física da Fatec; o Projeto Pedagógico; as expectativas em relação ao curso que frequentam; o que mudou na vida pessoal de cada um e suas considerações mais gerais. Trechos dos depoimentos estão inseridos neste trabalho (ver Apêndice D). Passo a descrever a estatística calculada sobre os dados coletados.

A PRÁTICA DOCENTE

Temas transversais

Para 43,75% dos alunos a **maioria** dos professores fala sobre os temas transversais; igual porcentagem de alunos (43,75%) responderam que a **minoria** fala sobre esses temas; e, 12,5% responderam que não se lembram ou que os professores abordam apenas os assuntos relacionados com a disciplina deles [**nenhum**].

Conhecimento prévio dos alunos

Com relação ao conhecimento prévio que os alunos detêm e que o professor procura trazer para a sala de aula, 62,5% dos alunos disseram que a **maioria** dos professores usa esse artifício contra 37,5% deles que disseram ser a **minoria**.

Qualidades do professor

Com relação às qualidades que um bom professor deve ter, os alunos apontaram as seguintes categorias: **pontualidade** (12,5%); **preparo das aulas** (18,75%); **relacionamento** com alunos (43,8%); **didática** (56,25%); **dedicação** encarada como um **dinamismo** do professor, no sentido de procurar saber se o aluno entendeu de fato e, caso contrário, se preocupar em tirar dúvidas (62,5%); e, **conhecimento** da matéria com demonstração de

domínio do assunto e segurança na sua exposição (87,5%). A soma das porcentagens ultrapassa os 100% em virtude de que cada aluno indicou mais do que um quesito.

‘Defeitos’ do professor

Os alunos apontaram, também, algumas características ‘indesejáveis’ nos professores, muito embora estivessem se referindo a um número bastante pequeno deles. Resolvi chamá-las de ‘defeitos’ e acredito ser importante fazer estas observações, uma vez que deve existir algum professor que não percebe seu comportamento ‘reprovável’ diante do aluno. Que sejam consideradas, portanto, como críticas construtivas. Alguns alunos fizeram comentários sobre professores desmotivados, cansados ou até mesmo arrogantes, mas nos seus depoimentos eles deixaram claro que isso acontece com um ou outro docente, especificamente, ou seja, são casos pontuais que não me interessam abordar neste trabalho. Os comentários mais contundentes dão conta de três características. O **critério de avaliação** injusto ou subjetivo foi declarado por 12,5%; a **desmotivação** foi indicada por 18,75%; e a **falta de conhecimentos técnicos** e/ou falta de **didática** obteve 25,0% das declarações dos alunos.

ESTRUTURA FÍSICA

Os alunos tiveram dificuldades para falar sobre este assunto, uma vez que a instituição passava por reformas e havia todo um inconveniente em virtude disso, poeira, barulho, uma série de transtornos que toda a comunidade acadêmica sentiu, durante praticamente dois anos. Assim, 18,75% dos alunos resolveram dizer que estava tudo **excelente ou muito bom**, pois acreditavam que as reformas levariam a uma situação ótima de estrutura do prédio. Outros 43,75% preferiram não declarar nada que fosse sobre a estrutura física da instituição, uma vez que a Fatec estava **em desenvolvimento**. Assim, as falhas na estrutura física ficaram por conta de 18,75% dos alunos apontando a **Internet**; 12,5% as **salas de aula** no que diz respeito à manutenção dos projetores ali instalados; igual porcentagem para a **Biblioteca** 12,5%; e, a dificuldade com o **xérox** indicado por 6,25% deles.

O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

Ao serem indagados sobre o Projeto Pedagógico e o currículo da Fatec, os alunos se pronunciaram no sentido de indicar os problemas mais frequentes e as ‘carências’ que eles sentiam existir na instituição. Nenhum deles falou sobre os conteúdos programáticos, a não ser para elogiar, mas apontaram o fato de que, para algumas disciplinas, a quantidade de horas-aula é exagerada e, em contrapartida, para outras essa quantidade é escassa. Houve quem dissesse estar tudo ótimo e que **nada deveria ser mudado** (12,5%). Assim, as demais respostas consideradas foram: elaboração de **projetos de extensão** (6,25%); **frear a evasão** (12,5%); número de horas-aula e/ou **focar disciplinas** (18,75%); **maior número de eventos** e **maior participação dos alunos** (18,75%); aumentar o número de **aulas práticas** e de **visitas técnicas** (43,75%); e, melhorar a **comunicação interna** (50,0%).

AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO

Para esta questão houve unanimidade nas respostas. Todos sentem que as expectativas foram atingidas. Muitos deram início aos estudos mesmo não sendo exatamente o que queriam, mas, ao longo do tempo, foram se deixando ‘contagiar’ pela vida acadêmica e alguns pensam até mesmo em continuar seus estudos.

O QUE MUDOU NA VIDA PESSOAL

As respostas a essa questão me surpreendeu de tal maneira, que jamais poderia imaginar os alunos atingindo o nível de amadurecendo que eles demonstraram nas respostas e criando a consciência da importância, para suas vidas, de estar estudando e aprendendo cada vez mais. A ideia de que o diploma serve apenas para o mercado de trabalho acaba ‘caindo por terra’ no momento em que, aparentemente, não é o diploma em si, a prioridade desses alunos. Existe um deslumbre, da parte deles, que aumenta ainda mais a responsabilidade da Fatec, como um conjunto social, de ser a protagonista das transformações que ocorrem, ou que pelo menos sinto ocorrer, pelas respostas destes alunos.

AS CONSIDERAÇÕES GERAIS DOS ALUNOS

Após as respostas dadas às questões que eu tinha em mãos, solicitei aos alunos que fizessem suas considerações. Assim, muitas vezes os assuntos eram recorrentes, quer dizer, o aluno voltava a falar de coisas que ele já havia dito anteriormente. Vamos às principais.

Os alunos elogiaram seus **professores** dizendo que todos eles têm conhecimentos técnicos e específicos de suas respectivas disciplinas e que a importância delas fica mais acentuada quando o professor consegue relacionar sua utilização na resolução de problemas práticos do dia-a-dia. Disseram, também, que a maioria deles está sempre incentivando os alunos para que participem de eventos científicos como congressos, simpósios, mostras de projetos motivando-os, portanto, a realizar pesquisas e produzir textos técnicos a partir de assuntos do seu interesse.

Com relação ao **diretor atual**, eles apontaram o seu dinamismo em conseguir realizar os empreendimentos no prédio como a Internet sem fio e os projetores em todas as salas de aula. Acreditam que os contatos com a Prefeitura e o Centro Paula Souza possibilitaram a participação deles em eventos fora da instituição. As críticas ficaram por conta da pouca divulgação da Fatec na comunidade itapetiningana, com relação aos cursos e aos projetos desenvolvidos no sentido de chamar a atenção para a sua importância no cenário local e regional.

Também fizeram críticas quanto à maior **participação dos alunos** na vida acadêmica e sugeriram criar uma comissão que pudesse atuar mais ativamente nas tomadas de decisões que os envolvessem. Acreditam que isso poderia melhorar as questões sobre estágios remunerados, vistas técnicas e mesmo na solicitação de contribuições financeiras para patrocínio na realização de eventos na própria instituição ou de participação em outras.

No que diz respeito à **comunicação interna** os alunos também fizeram muitas críticas, pois até em eventos que a Fatec participava havia professores que não sabiam dar informações sobre o que estava acontecendo. Alguns alunos que se envolveram para ajudar a resolver problemas reclamaram que não existe um retorno, por parte da instituição, no sentido de agradecer ou de reconhecer a sua contribuição.

Algumas observações foram feitas sobre a participação do **Diretório Acadêmico** na publicação de um jornal [em março de 2012], todas elas contrárias ao ocorrido em virtude da postura de acusações do DA contra o atual diretor que provocou intrigas e ocupou espaço e dinheiro dos alunos veiculando assuntos que não acrescentaram em nada para a comunidade acadêmica.

Pouco foi comentado sobre a **interdisciplinaridade** que aconteceu em alguns momentos nos cursos de Agronegócio e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas sendo apontado por alguns alunos como continuação do mesmo assunto entre duas ou mais disciplinas.

Alguns alunos disseram que pretendem **continuar seus estudos acadêmicos** e que vão fazer uma pós-graduação, pois deixaram claro a intenção de seguir a vida profissional na área de sua formação tecnológica e que a Fatec de Itapetininga acabou criando neles o gosto pelos estudos e pela pesquisa científica.

É obvio que esses alunos são 'diferenciados' no sentido de que a maioria deles é representante de seus pares. Mas, quem são os seus pares? Na verdade, mais de 80% dos alunos da Fatec de Itapetininga são oriundos da escola pública. A grande maioria não tem os conhecimentos básicos necessários para acompanhar os cursos que frequentam. No primeiro semestre de 2013, a Diretoria resolveu fazer um exame de proficiência em Português e Matemática para os alunos ingressantes aos seus três cursos. Para se ter uma ideia do problema, segue um trecho do Relatório que pude elaborar, em conjunto com outros dois professores, sobre a prova de proficiência em Matemática. Ressalte-se que, em Português, os resultados foram praticamente os mesmos. O trecho abaixo é, portanto, um recorte desse relatório:

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a correção das questões, foram elaboradas planilhas utilizando-se o software Excel, para a construção de tabelas e gráficos que pudessem fazer a representação dos resultados. Cada planilha foi desenvolvida com os dados de cada classe, de modo que foram considerados: ADS Matutino, Noturno e Geral; AGRO Matutino, Noturno e Geral; e COMEX Vespertino, Noturno e Geral. Além dessas planilhas também foi feita uma específica para apresentação gráfica dos resultados. Essas planilhas encontram-se como Apêndice B, ao final deste relatório.

V.1. AGRONEGÓCIO

O que fica bastante evidenciado é que os alunos do Curso de Agronegócio estão muito aquém dos demais alunos dos outros dois cursos. Com média de 2,1 para o turno Matutino, 82,6% dos participantes obtiveram nota menor do que 5 (cinco) e, com média de 2,7 para o Noturno, 82,1% dos participantes obtiveram nota menor do que 5 (cinco). No geral, 82,4% dos alunos do Curso de Agronegócio foram convidados a realizar o curso de Fundamentos de Matemática.

Uma análise feita a partir das relações entre candidato/vaga do exame vestibular para os cursos deixa dúvidas a respeito do que se poderia acreditar, que uma maior relação candidato/vaga pudesse fazer uma melhor seleção de candidatos. O turno Matutino apresentou relação de 1,10 candidatos por vaga, sendo a maior nota (primeiro classificado) igual a 51,537 pontos. Já o décimo classificado ficou com nota igual a 41,250 pontos. O último classificado (foi o 36º) ficou com nota igual a 22,275 pontos. Isso já é um indicativo de que os alunos não possuem conhecimentos básicos mínimos para o bom acompanhamento desse curso.

No caso dos alunos do Noturno, a relação candidato/vaga foi de 3,33 o que poderia significar uma melhor seleção de candidatos. A maior nota (primeiro classificado) foi de 67,650 pontos caindo para 52,250 pontos para o décimo colocado e 40,425 pontos para o último colocado. Isso, porém não revelou uma melhor seleção de candidatos, pois a média dessa classe no Exame de Proficiência em Matemática, como foi dito anteriormente, ficou em 2,7 e 82,1% dos alunos não conseguiram média igual ou superior a 5 (cinco).

V.2. COMÉRCIO EXTERIOR

Os alunos do Curso de Comércio Exterior são os mais homogêneos no que diz respeito aos conhecimentos básicos de Matemática. Os dois turnos, Vespertino e Noturno tiveram praticamente o mesmo desempenho no exame de proficiência (médias de 4,1 e 4,2 respectivamente). No geral 54,8% dos alunos não conseguiram tirar média igual ou superior a 5 (cinco).

A relação candidato/vaga para o turno Vespertino foi de 1,78 enquanto que, para o Noturno, foi de 4,98 (o maior índice deste vestibular de 2013 para a FATEC de Itapetininga). Esses índices deveriam, também, fazer com que os alunos do Noturno fossem mais bem selecionados, garantindo-se dessa forma, um melhor desempenho destes últimos no Exame de Proficiência em Matemática, o que não aconteceu. A nota do primeiro colocado do turno Vespertino foi de 70,000 pontos contra 72,250 para o primeiro colocado do Noturno. A diferença vai se acentuando a partir do décimo colocado com nota igual a 56,500 pontos no turno Vespertino e 63,500 pontos no Noturno. O último classificado no turno Vespertino teve nota igual a 38,225 contra 51,632 pontos do último classificado no Noturno.

V.3. ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

No Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas registrou-se a maior diferença entre os dois turnos, indicando, neste caso, o que deveria ser a lógica da relação candidato/vaga nos exames vestibulares. O turno Matutino conseguiu média igual a 4,3 no exame de proficiência em Matemática de modo que 69,2% dos alunos não conseguiram média igual ou superior a 5 (cinco). Já os alunos do Noturno obtiveram média 5,7 quando 37% dos alunos não conseguiram média igual ou superior a 5 (cinco).

A relação candidato/vaga para o vestibular neste curso foi de 1,78 para o turno Matutino e 4,40 para o Noturno. Aqui, parece prevalecer a lógica que manda selecionar melhor os candidatos naquele curso onde a relação candidato/vaga for maior. De fato, os alunos do Noturno foram melhores do que os alunos do Matutino no Exame de Proficiência em Matemática, como indicado anteriormente. A nota do primeiro colocado no exame vestibular do Noturno foi de 84,000 pontos contra 65,450 do primeiro colocado do turno Matutino. O décimo colocado do Noturno teve nota igual a 61,000 pontos contra 54,482 do turno Matutino terminando o último colocado do Noturno com 48,675 pontos contra 39,850 do turno Matutino.

Realizando uma **comparação entre os alunos do turno Matutino de ADS e os alunos do turno Vespertino de COMEX** notam-se algumas peculiaridades, como a relação candidato/vaga de 1,78 para ADS e 1,60 para COMEX e, a média dos alunos de ADS no Exame de Proficiência, de 4,3 contra 4,1 para os alunos de COMEX. A diferença fica por conta do número de alunos com média abaixo de 5 (cinco) de 69,2% em ADS e 58,6% em COMEX. Isso pode significar que na classe de ADS, turno Matutino, estão os alunos que possuem maior discrepância de conhecimentos de Matemática visto que um número relativamente pequeno de alunos (30,8%) tiveram notas boas e o restante (69,2%) notas muito baixas, o que ocasionou média próxima dos alunos de COMEX (41,4% com nota igual ou superior a cinco contra 58,6% com nota inferior a cinco).

3.7 CONCLUINDO O CAPÍTULO

O que pude perceber, depois de vivenciar esses quatro anos de estudos na Fatec de Itapetininga, é que ela mantém seus cursos de modo praticamente convencional. Isso significa seguir as determinações do Centro Paula Souza, no que diz respeito à administração acadêmica, e realizar reuniões de professores, na sua grande maioria, de cunho administrativo, e não pedagógico. Aulas expositivas mesmo com a utilização de recursos instrucionais mais avançados, alunos enfileirados nas carteiras em sala de aula e avaliações quantitativas em que pesem os décimos na média final, significando aprovação ou reprovação do aluno.

Os professores, solitários em suas ações pedagógicas, vão ministrando suas disciplinas de forma independente, cada qual com seu conhecimento e sua consciência do dever cumprido. Afinal, são pagos por aula e, tudo indica, não têm um forte comprometimento com a instituição, senão com o aluno. De fato, os professores, de um modo geral, demonstram o interesse em atender ao aluno, mais do que a instituição. Sentem orgulho em saber que puderam, de alguma forma, contribuir [ou que estão contribuindo] para o seu sucesso profissional. Os alunos, por sua vez, demonstram mudanças significativas no seu comportamento, desde quando ingressaram no ensino superior até o término do curso, com relação à postura profissional e a um ‘amadurecimento’ na sua maneira de entender a vida e de enfrentar desafios que, de outra forma, me parece, não conseguiriam fazer.

As minhas análises, a partir deste próximo capítulo, são uma tentativa de colaborar com a Fatec de Itapetininga, no sentido de verificar as possibilidades e os entraves para que o seu currículo, de modo geral, esteja fundamentado no Pensamento Complexo de Edgar Morin.

CAPÍTULO 4

O PENSAMENTO COMPLEXO

Quando iniciei os estudos da Complexidade, em 2004, junto ao Instituto Júlio Prestes, em Itapetininga/SP, tive em mente uma analogia 'curiosa'. Professando, já há bastante tempo, a Doutrina Espírita, visualizamos a obra de Edgar Morin nos mesmos moldes da obra de Allan Kardec[79]. Na minha visão, Edgar Morin está para as Ciências assim como Allan Kardec está para o Espiritismo. Quer dizer, é como se a obra de Edgar Morin não fosse de Edgar Morin, assim como a obra de Allan Kardec não é de Allan Kardec. Houve, nos dois casos, a compilação de ideias de vários autores, de modo que o grande mérito desses dois personagens franceses está no fato de que eles conseguiram reunir os pensamentos isolados, fragmentados, difusos enfim, para transformá-los numa nova visão de mundo, no caso do primeiro e numa doutrina religiosa, no caso do segundo.

A palavra 'doutrina' tem um significado próprio e um conceito que se estabelece quase como uma definição do seu significado: "conjunto de princípios que regem uma escola literária ou filosófica, de um sistema político, econômico etc., ou de dogmas de uma religião" (LAROUSSE CULTURAL, 1999). Mas o que seria "uma nova visão de mundo"? Uma teoria? Um paradigma?

Cabe, então, outra observação. Alguns membros do Instituto Júlio Prestes não aceitam o Pensamento Complexo como 'Teoria', o que também concordo. O pensamento complexo é, pois, mais abrangente. O próprio Edgar Morin vai elaborar várias teorias na visão do Pensamento Complexo como, por exemplo, ele cita em 'Meus demônios' (1997), com meus grifos:

> Começando, então, a conceber a possibilidade de uma **teoria da organização** a partir da integração, da reflexão e da superação das três teorias [cibernética, teoria dos sistemas e teoria da informação], fui levado à convicção de que o sentido verdadeiro que era preciso extrair da revolução biológica era organizacional (p. 38).

---

[79] Allan Kardec, pseudônimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail, nascido a 3 de outubro de 1804, em Lyon, França. Foi o codificador da Doutrina Espírita. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/allan_kardec/biografia/>.

> O sujeito era o resíduo da explicação científica clássica. Elaboro uma **teoria bio-lógica do sujeito** (o que acho ser minha contribuição mais pessoal em *La Méthode*) (p. 200).

Um 'paradigma' me pareceria mais próximo dessa 'nova visão de mundo', porém Morin vai propor 'reformas', e não uma 'revolução', e é ele quem afirma que

> Uma mudança de paradigma revoluciona. Uma revolução que afeta um grande paradigma modifica os *nuclei* organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera (...). A revolução copernicana é exemplar como revolução paradigmática. Naturalmente, o sistema geocêntrico do mundo, estabelecido milenarmente, não constituía um paradigma: era uma doutrina. Mas essa doutrina escondia um paradigma de centralidade-hierarquia que privilegiava o homem e o seu habitat colocando-o no centro do mundo; este foi o paradigma atingido. A revolução copernicana não afetou nenhum dos componentes planetários do sistema anterior; realizou somente uma permutação hierárquica entre a Terra e o Sol, imobilizou o Sol e pôs a Terra em movimento, o que bastou para mudar simultaneamente o mundo e o lugar do homem no mundo (1998, p. 290-291).

Para Morin (1998, p. 266-ss) um paradigma não explica, antes permite e orienta o discurso explicativo. Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo o paradigma neles inscritos culturalmente, o qual consolidam justamente por esses modos de pensar, sentir e agir. O paradigma dominante no Ocidente, cujas raízes remontam aos séculos XVI e XVII, e que emergiu a partir do desenvolvimento científico da modernidade e de uma razão positivista, é simplificador, porque lida com funcionalidades e manipulações redutoras da desordem, portanto com uma lógica identitária da ordem, operando por redução [do complexo ao simples, do todo ao elementar], rejeição [da álea, da desordem, do singular, do individual], disjunção [entre os objetos e seu entorno, entre sujeito e objeto], eliminação [do não mensurável, não quantificável], generalização [da parte no todo e do todo na parte] etc. Conduz, então, a um processo de homogeneização da sociedade e induz uma racionalidade tecno-burocrática.

Entretanto, vários estudiosos, entre eles o próprio Morin, têm apontado para o fato de que, devido ao esvaziamento do poder explicativo desse paradigma 'clássico', outros começam a emergir, dentre os quais o que podemos apontar 'o paradigma da complexidade', cuja base de explicação pode ser encontrada nos estudos de Morin sobre o Pensamento Complexo, parte dos quais estou tratando neste trabalho.

A noção de 'paradigma' foi bastante desenvolvida por Thomas Kuhn (1982, p. 218), atribuindo-lhe importância fundamental na explicação de que o modo de conceber, formular e

organizar as teorias científicas era comandado e controlado por um fundo coletivo de evidências, uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma comunidade científica. Sociologicamente, pode indicar a constelação de crenças, de valores reconhecidos e das técnicas partilhadas pelos membros dessa comunidade.

Porém, Morin vai dizer que, Kuhn

> ... deu ao termo 'paradigma' um sentido ao mesmo tempo forte e vago. Forte, pois o paradigma tem valor radical de orientação metodológica, de esquemas fundamentais de pensamento, de pressupostos ou de crenças desempenhando um papel central, detendo assim um poder dominador sobre as teorias. Vago, pois oscila entre sentidos diversos, cobrindo *in extremis*, de modo difuso, a adesão coletiva dos cientistas a uma visão de mundo. De resto, sob o efeito das críticas a respeito da imprecisão do termo 'paradigma' (ver Shapiro, 1980, p. 293), Kuhn, depois de ter tentado localizá-lo ou baseá-lo socioculturalmente, parece ter-se decidido a abandoná-lo (1998, p. 266).

Continua Morin, desta feita evocando a noção advinda de Michel Foucault que trata da *episteme* como sendo aquilo que define as condições de possibilidade de um saber. Mas ao conceber a relação cultura/*episteme* Foucault o faz de maneiras impróprias, pois simplificadora, dizendo que numa cultura, num determinado momento, há apenas uma *episteme* e, arbitrária, na sua concepção, localização e na fixação da data dos cortes epstemológicos. Nesse sentido, Morin (1998, p. 267) observa que Maruyama (1974) definiu quatro grandes tipos epstemológicos, cada um determinando os seus tipos de percepção, de causalidade, de lógica criando a sua paisagem mental ou, na sua expressão, *mindscape*. Assim, segundo Morin,

> ... um grande paradigma (*episteme*, *mindscape*) controla não apenas as teorias e os raciocínios, mas também o campo cognitivo, intelectual e cultural em que nascem teorias e raciocínios. Controla, além disso, a epistemologia, que controla a teoria e a prática decorrente da teoria. Conservo a noção de paradigma, não só apesar de sua obscuridade, mas também por causa dela, pois visa a qualquer coisa de muito radical, profundamente imersa no inconsciente individual e coletivo, cuja emergência muito recente e parcial no pensamento consciente ainda está envolto em brumas. Conservo-a, também, não só apesar de sua ambiguidade, mas também por causa dela, pois esta nos remete a múltiplas raízes emaranhadas (linguísticas, lógicas, ideológicas e, mais profundamente ainda, cérebro-psíquicas e socioculturais). Como Foucault fez com a *episteme*, utilizarei o termo paradigma não só para o saber científico, mas para todo conhecimento, todo pensamento, todo sistema noológico (1998, p. 267).

Entendemos, então que um paradigma direciona, rege a práxis cognitiva e que "o **pensamento complexo** deve vigiar o paradigma. Diferentemente de um pensamento

simplificador que identifica a lógica ao pensamento, o **pensamento complexo** a governa evitando a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos" (MORIN et. al., 2009, p. 38) (meus grifos).

Parece-me, portanto, mais coerente que se tome as ideias de Morin como "O Pensamento Complexo" que engloba, que cria e que direciona teorias – o que permitiria o desenvolvimento de paradigmas outros enfim –, que não 'revoluciona', mas que 'reforma' a velha 'ciências' com 'uma nova visão de mundo'.

O próprio Morin diz que o "primeiro grande texto sobre a complexidade foi de Warren Weaver[80] que dizia que o século 19, século da complexidade desorganizada (naturalmente, ele pensava no segundo princípio da termodinâmica), ia dar lugar ao século 20, que seria o da complexidade organizada" (2010, p. 175-176).

Segundo Morin (et. al., 2009) a palavra 'complexidade' tem um sentido ambíguo do ponto de vista etimológico; é de origem latina e provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar, no sentido de confecção de cestas cujos fios são entrelaçados em círculo, unindo-se o final de um com o começo do outro.

> A presença do prefixo 'com' acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado entre dois amantes.
> Em francês, a palavra 'complexo' aparece no século XVI: vem do latim *complexus*, que significa 'que abraça', particípio do verbo *complector*, que significa eu abraço, eu ligo (op. cit., p. 43).

Morin dá o nome *La Méthode* [O Método] para sua obra e no 'Método 3: o conhecimento do conhecimento' ele explica que não se pode confundir a noção de método, tal como utiliza, com a de metodologias, "guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certos segmentos programados, isto é, 'metodologias', mas comportará necessariamente descoberta e inovação)" (2005, p. 35-36).

Continua esse autor dizendo que "a palavra *Méthode* esclarece progressivamente seu sentido: trata-se da reforma necessária dos princípios de nosso conhecimento, reforma que diz respeito tanto às ciências naturais, às ciências humanas, à política quanto a nossa vida mental

---

[80] Warren Weaver, nascido a 17 de julho de 1894, em Reedsburg, nos Estados Unidos. Foi ele quem sugeriu os três níveis de problemas na comunicação (técnico, semântico e da eficácia), realizando estudos aplicados aos princípios fundamentais da Teoria da Comunicação. Disponível em: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Weaver.html>.

cotidiana" (1997, p. 40). Analisando uma maneira de interligar os conhecimentos biológicos aos antropológicos Morin viu a "necessidade de distinguir e formular os princípios de um pensamento que une. Melhor dizendo, de um pensamento complexo no sentido em que *complexus* significa 'o que foi tecido junto'" (op. cit., p. 44).

Entendo, portanto, tratar-se de uma 'estratégia' que permite uma 'reforma paradigmática' das ciências preservando o conhecimento acumulado pela humanidade, mas a partir de um novo olhar. Morin enuncia sete princípios básicos (2000, p. 209-212), complementares e interdependentes que formam, em minha opinião, o que esse autor chama de as 'idéias-chave', ou seja, a estrutura do Pensamento Complexo. No meu entendimento, além desses princípios estão as 'avenidas', ou seja, diferentes 'caminhos' possíveis "que conduzem ao desafio da complexidade" (MORIN, 2010, p. 177) e que dão margem às 'emergências' que são, também em minha opinião, novos conceitos, mais abrangentes e mais 'abertos' dos fenômenos já conhecidos e que se encarregam das transformações necessárias às reformas por ele preconizadas.

Pretendo, a partir de agora, enumerar e explicitar os sete princípios que são a fundamentação teórica em que me apóio para as análises dos dados coletados em minha pesquisa, e explanar sobre as 'avenidas' para o Pensamento Complexo.

4.1 PRINCÍPIO SISTÊMICO OU ORGANIZACIONAL

Liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Este princípio tem fundamento na frase de Blaise Pascal[81], citada por Morin em praticamente toda a sua obra (1997, p. 199; 2000, p. 209; 2007b, p. 37; 2010, p. 30 e p. 181-182; 2011a, p. 148 etc.):

> Não há conhecimento pertinente sobre objetos fechados, separados uns dos outros. A inseparabilidade encontra sua expressão na frase de Pascal que se torna uma de minhas máximas-chave: 'Todas as coisas sendo causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se entrelaçando umas às outras, por um laço natural e inseparável que liga as

[81] Blaise Pascal, nascido a 19 de Junho de 1623, em Clermont-Ferrand, na França. Foi filósofo, físico e matemático. Foi autor de uma das frases mais pronunciadas pela humanidade nos séculos posteriores, *O coração tem razões que a própria razão desconhece*. Como físico e matemático construiu a primeira calculadora mecânica e realizou inúmeros trabalhos relevantes nessas duas áreas do conhecimento. A síntese de sua doutrina filosófica se estabeleceu no campo do raciocínio lógico e da emoção. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/blaise_pascal/biografia/>.

> mais distantes e as mais diferentes, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; também acho impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.' Há, assim, a necessidade de contextualizar todo o conhecimento particular e, se possível, de introduzi-lo no conjunto ou sistema global de que ele é um momento ou uma parte (1997, p. 199).

Diz Morin que um sistema é, ao mesmo tempo, mais e menos do que aquilo que se poderia chamar de soma de suas partes. É mais porque

> ... faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização; essas qualidades são 'emergentes', ou seja, podem ser constatadas empiricamente, sem ser redutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades. Assim, podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos (2010, p. 180).

E, de outra forma, é menos porque "essa organização provoca coações que inibem as potencialidades existentes em cada parte, isso acontecendo em todas as organizações, inclusive na social, na qual as coações jurídicas, políticas, militares e outras fazem com que muitas de nossas potencialidades sejam inibidas ou reprimidas" (ibidem).

Este princípio é concorrente e complementar ao Princípio Hologramático, pois cada parte que compõe o todo também representa o seu conjunto global.

4.2 PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO

O Princípio Hologramático, ou Holístico, teve como precursor Jan Smuts (1880-1953) empregando o termo 'holismo' em seu livro '*Holism and evolution*', publicado em 1926, sustentando uma continuidade evolutiva entre matéria, vida e mente. Nos anos 1960, Arthur Koestler (1870-1937) desenvolveu o conceito de 'hólon', como sendo uma dinâmica entre o todo e as partes que o compõem (CHAER, 2006, p. 555-556).

Para Edgar Morin (2000, p. 209-210), o Princípio Hologramático representa um aparente paradoxo no Pensamento Complexo, quando diz que as partes que compõem o todo também contêm o todo dentro de si. É fácil imaginar, como exemplo, a molécula, menor partícula de um elemento químico, que possui suas propriedades e características e que, portanto, contém o todo. No entanto, o elemento químico [o todo] só se estabelece no mundo

sensível pelo agrupamento de moléculas. Nesse sentido, generalizando, é Morin quem diz que "a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo..." (op. cit., p. 210).

Este princípio reforça e complementa o anterior, na medida em que as partes e o todo formam um *continuum*, de modo que cada parte contém o todo que a contém, o que significa dizer que não é possível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes, nem as partes sem conhecer o todo.

Para Morin

> ... holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. Bom, nós temos esse tipo de organização nos nossos organismos biológicos; cada uma de nossas células, até mesmo a mais modesta célula da epiderme, contém a informação genética do ser global. (É evidente que só há uma pequena parte da informação expressa nessa célula, ficando o resto inibido). Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte" (2010, p. 181)

Assim, o holograma pode ser representado por um símbolo formado pelo conjunto de partes que são o próprio símbolo em miniatura. A água é outro exemplo claro disso; formada por moléculas de H_2O, cada molécula é a própria água que é formada pelo conjunto de moléculas H_2O.

Pode-se imaginar, também, que um indivíduo qualquer, que faz parte de uma comunidade é, ao mesmo tempo, a própria comunidade.

> Desde o nascimento, a família nos ensina a linguagem, os primeiros ritos e as primeiras necessidades sociais, começando pela higiene e pelo 'bom-dia'; a introdução da cultura continua na escola, na instrução. E, vocês até têm esse princípio eminentemente irônico, mas muito significativo de que 'ninguém pode ser considerado ignorante da lei', isto é, que toda a legislação penal e repressiva, em princípio, deve estar presente na mente do indivíduo (ibidem).

Quando esse indivíduo viaja para outro país, ele leva consigo toda a cultura específica da sua comunidade, maneiras de falar, o jeito de ser, inclusive as questões consuetudinárias que dizem respeito às tradições e à moralidade de atitudes e comportamentos.

O Princípio Hologramático, vinculado ao Princípio Organizacional, também se vincula ao Princípio do Anel Retroativo que leva em conta as relações de causa e efeito entre as partes

e entre estas e o todo. Essas relações, porém, não ocorrem da forma linear como a ciência normalmente considera. Segue, pois o Princípio do Anel Retroativo.

4.3 PRINCÍPIO DO ANEL RETROATIVO

Sempre que se estuda a relação de causa e efeito entre duas variáveis de um fenômeno qualquer, normalmente se estabelece uma 'concepção linear' entre elas, mesmo que a função matemática teórica que represente essa relação não seja linear. Na Física, por exemplo, considerando um sistema formado pelo volume de água num reservatório real e a pressão da água numa torneira ligada a esse reservatório, grosso modo, a função matemática teórica que representa essas variáveis [volume de água versus pressão na torneira] é uma função exponencial. A concepção linear se estabelece pelo fato de que a análise é feita 'linearmente' entre volume de água e pressão, que diminuem de forma exponencial. É óbvio que, neste caso, não existe uma reação do sistema para manter o nível da água no reservatório [a causa] e a consequente pressão na torneira [o efeito], pois não se trata de sistema vivo, nem controlado artificialmente [o que até poderia ser].

Num dos textos publicados por Morin, disponível na Internet sem data de postagem ou de publicação, ele diz: "uma das idéias mais importantes que me parecem ter surgido nos últimos 50 anos foi a da circularidade, cristalizada pela primeira vez por um especialista em cibernética" (s/d, p. 4). Trata-se de Norbert Wiener[82] que, ao final dos anos de 1950, postulou o conceito de anel retroativo nos sistemas de comunicação, em que a fonte emissora recebe um *feedback* da fonte receptora de modo a sofrer uma retroalimentação responsável pela sua manutenção e equilíbrio. Este princípio permite o conhecimento dos processos auto-reguladores dos sistemas vivos. Continua Morin, dizendo que o Princípio do Anel Retroativo

> ... introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos de auto-regulação. Rompe com o princípio de causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa, como no sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação da caldeira. Esse mecanismo de regulação

[82] Norbert Wiener, nascido a 26 de novembro de 1894, em Columbia, Estados Unidos. Físico e matemático foi considerado o fundador da Cibernética com estudos relacionados aos fatores de controle e comunicação dos seres vivos, das máquinas e das organizações sociais. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/NorbtWie.html>.

> permite a autonomia do sistema, neste caso, a autonomia térmica de um apartamento em relação ao frio exterior (s/d, p. 16).

Com relação aos sistemas vivos, sua sobrevivência depende do seu equilíbrio interno, ou seja, a qualquer tipo de mudança é necessário um mecanismo que opere uma reação biológica de modo que ele possa manter-se vivo. Portanto, é necessário que os sistemas vivos carreguem dentro de si um sistema homeostático, capaz de reagir contra as possíveis alterações fisiológicas que perturbem o seu equilíbrio biológico. Considerando o Pensamento Complexo, "a 'homeostase' de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores fundados sobre múltiplas retroações. O anel de retroação (ou *feedback*) possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema" (s/d, p. 16).

Assim, existem duas situações para esse princípio. Sua forma 'negativa', como foi explicitado, funciona como um regulador do sistema, pois à medida que o *feedback* é feito por uma informação de 'falta', o sistema responde 'aumentando' o que está em falta. Se, por sua vez, o aumento for demasiado, haverá um *feedback* com informação de 'excesso' e o sistema responderá com 'diminuição' do que é excessivo. Tudo se normaliza.

Por outro lado, esse princípio também pode ter uma forma 'positiva' em que existe um reforço da informação trazida como *feed back* pelo sistema, situação esta que aumenta o desequilíbrio inicial. Isso significa que os sistemas vivos podem ter comportamento destrutivo na medida em que, ao reforçarem os sinais de desequilíbrio, atingem um limite a partir do qual se desintegram. Em outras palavras, é como se houvesse um mecanismo amplificador do 'ruído' levando a reações que aumentariam a sua gravidade: ações violentas levam a reações mais violentas e assim sucessivamente. Nas palavras de Morin (2000, p. 210), as retroações, sejam elas inflacionadoras ou estabilizadoras, são as legiões de fenômenos que ocorrem no meio econômico, social, político ou psicológico entre os seres humanos.

Porém, o segundo princípio da Termodinâmica reza que os sistemas que trocam energia dissipam calor de maneira que se desorganizam e tendem ao caos e à destruição, o que se designa, na física, por 'entropia'. A entropia, portanto, mensura a desordem e a desorganização da matéria. Os sistemas entrópicos tendem ao caos e à destruição pelo fato de que, nas interações de troca de energia, sempre há perdas [normalmente sob forma de calor]. O que acontece com os sistemas vivos, porém, é uma 'neguentropia', ou seja, as informações que se estabelecem como *feedback* negativo provocam a reação do sistema que vai buscar alternativas, mesmo que fora dele, para manter-se vivo. A questão, portanto, vai culminar

num processo de ‘dependência’ que o sistema tem com relação ao meio e que precisa ser preservado e estar acessível para não haver falência do sistema vivo.

O Princípio do Anel Retroativo, que também é interdependente dos anteriores, se prende ao Princípio do Círculo Recursivo, em que uma autoprodução e auto-organização acontecem quando da regeneração dos sistemas vivos.

4.4 PRINCÍPIO DO CÍRCULO RECURSIVO

Neste caso, esse princípio ultrapassa a noção de regulagem contida no princípio anterior, para atingir o nível de autoprodução e de auto-organização. “É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2000, p. 210). Em outras palavras, os seres humanos são o produto de uma sociedade que é formada pelos próprios seres humanos que se tornam os produtores da sociedade que os produziu.

No ‘Método 4: as idéias’, Morin diz que a construção social da realidade, a qual cada um percebe e concebe, não está relacionada apenas com o enraizamento do conhecimento na sociedade e à interação entre sociedade e conhecimento, mas principalmente, no

> ... anel recursivo no qual o conhecimento é produto/produtor de uma realidade sociocultural que comporta intrinsecamente uma dimensão cognitiva. Os homens de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura (1998, p. 30).

Diferentemente das máquinas artificiais que funcionam por meio de programas elaborados por engenheiros, os sistemas vivos se mantêm por autoprodução e auto-organização que promovem uma ‘geratividade’ impossível de acontecer nas máquinas. Para elas é absolutamente necessário abolir a desordem para que funcionem, pois uma simples ‘vírgula’ fora do lugar, qualquer que seja a linguagem do programa, impede o seu funcionamento.

Diz Morin que “o impressionante na mais ínfima bactéria é sua capacidade de auto-reprodução, autoprodução e auto-reparação à medida que as moléculas que a constituem se degradam, enquanto a máquina artificial não se pode regenerar nem reproduzir, o que está relacionado ao fato de que ela não tolera a desordem” (2010, p. 110). Isso põe em relevo

questões ligadas ao funcionamento das indústrias, baseado no processo de racionalização e padronização de procedimentos, estrutura organizacional análoga aos programas das máquinas. Para Morin, a racionalização "é lógica fechada e desmentidora, que julga poder aplicar-se ao real; quando o real se recusa a aplicar-se a essa lógica, é negado ou então submetido a ferros para que obedeça: é o sistema do campo de concentração" (op. cit., p. 112). Por outro lado, a razão, ou racionalidade "deve estar aberta e aceita, e reconhece, no universo, a presença do não racionalizável, ou seja, o desconhecido ou o mistério" (ibidem).

Do mesmo modo que as bactérias, a sociedade humana funciona com muita desordem, muitas aleatoriedades e conflitos, e traça estratégias para enfrentar as adversidades que se estabelecem num anel espiral que não se fecha, pois a organização viva

> ... fundamenta sua própria complexidade na união ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica de desorganização e reorganização ininterruptas. Ela suscita (por consumo de energia, transformações) degradação e desorganização (desordens que despertam os antagonismos que chamam as desordens), mas estas são inseparáveis de suas atividades reorganizadoras; a organização as integra, mas sem que elas percam seu caráter desorganizador (2002, p. 153).

Interessante observar que a expressão 'operação padrão', normalmente utilizada por trabalhadores em greve, se refere, literalmente, a colocar em ação os procedimentos que se estabelecem como 'padrão' para as atividades que acontecem no dia-a-dia de trabalho. Ora, se não houvesse a 'desorganização' que proporciona o real funcionamento e desenvolvimento das atividades diárias do trabalhador, seu dia de rotina seria insuportável, de lentidão e atrasos, e causaria prejuízos à empresa e transtornos aos usuários de seus serviços ou consumidores de seus produtos, que é o que acontece naqueles períodos de 'operação padrão' nas greves. Nas palavras de Morin

> Nenhuma sociedade pode viver só de autoridade, regulamentos, normas, imposições (...) a sociedade vive porque existe na base uma espécie de anarquia de fato, em que as pessoas se desvencilham e trapaceiam, e a ordem superior só vive pela desordem inferior, o que, apesar de grande paradoxo, é encontrado em todos os campos, porque na fábrica Renault, os estudos de Mothé mostraram que, se se tomassem ao pé da letra as instruções da direção e dos engenheiros, tudo pararia (2010, p. 113).

Entendo, portanto, que a "noção de auto-reorganização diz respeito tanto aos fenômenos constantes de autoconservação não degenerativa, de auto-reprodução generativa,

como aos fenômenos de transformação, de desenvolvimento, de aumento da complexidade da geratividade" (MORIN, 2010, p. 302).

> A partir daí, compreendemos o termo neguentropia justamente aplicado ao ser vivo. A neguentropia não suprime a entropia. Pelo contrário, como todo fenômeno de consumo de energia, de combustão térmica, provoca-a, acentua-a. Bem entendido, o ser vivo combate a entropia reabastecendo-se de energia e de informação, no externo, no ambiente, e esvaziando, também no externo, sob a forma de dejetos, os resíduos degradados que não pode assimilar. Mas, ao mesmo tempo, a vida reorganiza-se sofrendo internamente o caráter desorganizador/mortal da entropia. A entropia participa da neguentropia, que depende da entropia (ibidem).

4.5 PRINCÍPIO DA AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO

A auto-eco-organização diz respeito aos seres vivos que "se autoproduzem ininterruptamente e gastam energia para salvaguardar sua autonomia" (MORIN, 2000, p. 210). O fato de haver consumo de energia nessa relação implica questões de eco-organização para que a autonomia se mantenha. O equilíbrio que os seres vivos mantêm com a natureza atinge um nível extremo no exemplo dos lemingues que, ao se multiplicarem em quantidade insuportável para o meio sustentá-los, partem numa marcha coletiva em busca de melhores condições de sobrevivência, a qual, ao contrário, termina em trágico momento de um aparente suicídio coletivo.

Morin cita a fórmula de Heráclito[83] "Viver de morte, morrer de vida" (2000, p. 211), chamando-a de aspecto chave da auto-eco-organização vivente, uma vez que a vida se regenera, permanentemente, a partir da morte das células que compõem o próprio ser vivo. As ideias de vida e morte, embora sejam antagônicas, são complementares e mantêm a relação também antagônica e complementar de autonomia e dependência.

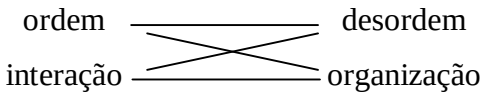
As experiências de laboratório para análise do comportamento animal, como foram realizados com chipanzés, por exemplo, mostraram que "não é suficiente isolar um sistema auto-organizado de seu meio. É preciso unir intimamente auto-organização e eco-

---

[83] Estima-se que Heráclito tenha nascido, mais ou menos, em 550 a. C., em Éfeso, na atual Turquia. O filósofo era descendente dos reis de Éfeso, que era uma colônia de Atenas, mas abriu mão do título em favor do seu irmão. Em seus escritos, refletia sobre ciência, teologia e relações humanas, além de criticar o pensamento vigente dos poetas épicos e até de Pitágoras, a quem chamou de impostor. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/heraclito/biografia/>.

organização” (MORIN, 2010, p. 184). Diz Morin que uma simples ex-datilógrafa, Jannette Lawick Goodal, após anos observando os chipanzés descobriu relações extremamente complexas entre eles, suas habilidades intelectuais, técnicas de sobrevivência e caça, até então desconhecidas (ibidem). Para os sistemas vivos a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente, o que quer dizer que autonomia e dependência, embora conceitos antagônicos, são também complementares. Existe, portanto, uma dependência do meio o que caracteriza a auto-eco-organização.

Na verdade, o Princípio da Auto-eco-organização funciona nos sistemas vivos a partir das relações entre ordem e desordem, autonomia e dependência, carregando consigo os conceitos de entropia e do seu contrário, neguentropia. Dessa forma, Morin (2011, p. 204) cria a ideia do tetragrama:



Esse tetragrama mostra que é preciso “conceber nosso universo a partir de uma **dialógica** entre esses termos, cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro” (ibidem) (meu grifo). O próximo princípio, portanto, é o Dialógico.

4.6 PRINCÍPIO DIALÓGICO

O exemplo da fórmula de Heráclito tomado por Morin no princípio anterior, “viver de morte, morrer de vida” (2000, p. 211), também justifica este princípio, pois são duas noções mutuamente excludentes, mas que se tornam inseparáveis numa mesma realidade.

> É aí que está localizado o princípio *order from noise*, formulado por Heinz von Foerster, em 1959, que se opunha ao princípio clássico *order from order* (a ordem natural obedecendo às leis naturais) e ao princípio estatístico *order from disorder* (no qual uma ordem estatística no nível das populações nasce de fenômenos desordenados-aleatórios no nível dos indivíduos). O princípio *order from noise* significa que os fenômenos ordenados (eu diria organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada (...). Entendemos que é nesse sentido que emerge o problema de uma relação misteriosa entre a ordem, a desordem e a organização (2010, p. 179).

O Princípio Dialógico une o que poderia ser considerado ‘fatores excludentes’, quer dizer, trata esses fatores como potencialmente complementares, mesmo quando antagônicos. A diferença para o pensamento dialético está no fato de que a questão não é, necessariamente, levantar uma ‘tese’, argumentar com uma ‘antítese’ e fechar o pensamento numa ‘síntese’ [elementos do esquema básico do pensamento dialético, tal como propõe Hegel]. Mesmo que essa síntese comporte uma nova tese que desemboque num círculo próprio do pensamento dialético, o pensamento dialógico vai procurar integrar a antítese na própria tese, ou seja, a síntese não se completa totalmente, uma vez que o desenho que se descreve é o de uma espiral, um sistema aberto, sempre pronto a receber novos fatores que façam parte da tese ou da antítese. Portanto, “a dialógica se substitui irrevogavelmente à dialética; elaboro e defino a dialógica como associação de instâncias, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas e considero as inúmeras dialógicas particulares no mundo físico, no mundo vivo e no mundo humano” (1997, p. 62).

Dessa forma, o pensamento complexo deslumbra “uma dialógica ordem-desordem-organização desde o nascimento do universo, ou seja, a partir de uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros casuais), os princípios de ordem vão permitir a constituição dos núcleos dos átomos, das galáxias e das estrelas” (MORIN, 2000, p. 211). Embora Morin se utilize de exemplos vindos da física, as noções de ordem, desordem e organização são transdisciplinares, aplicando-se no nível biológico, social, antropológico “entretanto, os tipos de ordem, os tipos de desordem, os tipos de organização são diferentes, do físico para o biológico, do biológico para o antropossocial e, no campo antropossocial, eu diria de sociedade para sociedade... Existe unidade (transdisciplinar) e diversidade...” (MORIN, 2010, p. 218).

Morin coloca, então, no núcleo do pensamento complexo “a ideia de *unitas miltiplex*, a unidade da multiplicidade e da diversidade humanas: a unidade humana engendra a diversidade humana e a diversidade humana mantém a unidade humana” (2011b, p. 12). Os seres humanos se diferenciam, em todo o planeta, pela sua morfologia, com grande diversidade somática conforme sua herança genética e étnica. No entanto, ele é um ser único que se classifica na categoria de ‘raça humana’, sem levar em conta essas especificidades da sua hereditariedade genética.

Sabe-se que algumas regras simples de combinação entre quatro elementos resultam uma infinita relação de códigos genéticos definindo caracteres biológicos dos seres vivos, diferenciando-os uns dos outros; algumas letras de um alfabeto qualquer determinam infinitos vocábulos, frases, expressões, cujas interpretações podem ser as mais diversas possíveis.

Porém, como diz Morin "conhecer a vida não é apenas conhecer o alfabeto do código genético, é conhecer as qualidades organizacionais e emergentes dos seres vivos. A literatura não é apenas a gramática e a sintaxe, é Montaigne e Dosdoievski" (2002, p. 182).

Dessa forma, Morin elabora um macroconceito de *unitas multiplex*, que estabelece a pluralidade no *uno*, como 'unidade complexa', e a unidade no diverso. Essa unidade complexa é, pois organizada "sob forma de um macroconceito trinitário em volta do qual se dispõe toda uma constelação satélite. Este macroconceito: sistema–inter-relação–organização é (...) indissociável" (ibidem).

> É ainda mais difícil pensar o um e o diverso juntos: aquele que privilegia o *Uno* (como princípio fundamental) desvaloriza o diverso (como aparência fenomenal); aquele que privilegia o diverso (como realidade diversa) desvaloriza o *uno* (como princípio abstrato). A ciência clássica se fundou no *Uno* reducionista e imperialista, que rejeita o diverso como epifenômeno ou escória. Ora, sem um princípio de intelegibilidade que perceba o *uno* na diversidade e a diversidade no *uno*, somos incapazes de conceber a originalidade do sistema. O sistema é uma compleição (conjunto de partes diversas inter-relacionadas); a ideia de compleição nos conduz à de complexidade quando se associa o um e o diverso. O sistema é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que traz em si diversidade, que organiza a diversidade, que produz diversidade (2002, p. 182-183).

Continua esse autor dizendo que o problema da dialógica que se apresenta é o fato de que "a unidade do sistema não é a unidade do *Uno* é *Uno*. Um é ao mesmo tempo *uno* e *não-uno*" (2002, p. 183). O próprio *uno* comporta não apenas diversidade, mas também relatividade, alteridade, incertezas, ambiguidades, dualidades, cisões, antagonismos: "apesar de o ser vivo constituir sistema, não se pode reduzir o vivo ao sistêmico. Reduzir ao sistema é expulsar a existência e o ser. (...) Que pobreza terrível só perceber no ser vivo um sistema. Mas que tolice não ver nele também um sistema" (op. cit., p. 189).

Diz Morin que

> ... ao princípio dialógico precisamos juntar o princípio hologramático no qual, de uma certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como num holograma. De certo modo, a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto 'todo', está presente na nossa mente via cultura que nos formou e informou. Ainda de outro modo, podemos dizer que 'o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo', Nosso cérebro-mente 'produz' o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz. (2010, p. 190).

A partir do momento em que se aceita o cérebro-mente como responsável por produzir o mundo ou, melhor dizendo, produzir conhecimentos sobre o mundo, entende-se também a necessidade da reintrodução do 'sujeito', que comporta o cérebro-mente, em todo conhecimento, justamente o próximo princípio do Pensamento Complexo.

4.7 PRINCÍPIO DA REINTRODUÇÃO DO SUJEITO EM TODO CONHECIMENTO

Citando Husserl[84], Morin vai dizer que ele, "há quase cinquenta anos, tinha diagnosticado a tarefa cega: a eliminação por princípio do sujeito observador, experimentador e concebedor da observação, da experimentação e da concepção eliminou o ator real, o cientista, homem, intelectual, universitário, espírito incluído numa cultura, numa sociedade, numa história" (2010, p. 20-21). Continua ele dizendo que o método científico, tal como concebido pela ciência moderna, está baseado na disjunção entre sujeito e objeto, de modo que o sujeito foi excluído de sua experimentação e remetido à filosofia e à moral. Assim, ele não dispõe das virtudes verificadoras da ciência para refletir sobre sua própria ciência.

> A exclusão do sujeito efetuou-se na base de que a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas, assim, ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas o co-produto das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento (op. cit. p. 137).

Este princípio trata, pois da restauração do sujeito no âmbito das ciências, de modo que traz à tona, segundo Morin, a problemática cognitiva central: "da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinados" (2000, p. 211-212). Tem-se, portanto, a necessidade de

> ... reintegrar e conceber o grande esquecido das ciências e da maioria das epistemologias; e enfrentar, sobretudo aqui, o problema incontornável da relação sujeito/objeto. Não se trata de modo algum de cair no subjetivismo,

---

[84] Edmund Husserl, nascido a 8 de abril de 1859, em Prossnitz, na Morávia, no antigo Império Austríaco (hoje Prostejov, na República Checa). Sua filosofia exerceu influência não só em filósofos como Heidegger e Max Scheler, Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty, Ortega y Gassete entre outros, mas também em psicólogos como Binswanger e Buytendijk. Sob a influência das ideias de Husserl constitui-se a escola fenomenológica. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/edmund-husserl.jhtm>.

> mas, ao contrário, de encarar o problema complexo em que o sujeito cognoscente, permanecendo sujeito, torna-se objeto do seu conhecimento. (MORIN, 2005, p. 30)

Citando von Foerster[85], Morin diz que necessitamos de uma epistemologia dos sistemas observadores que, na verdade, são sistemas humanos concebidos como sujeitos e que nós, enquanto sujeitos, precisamos recorrer à auto-análise e à auto-reflexão para tentar considerar criticamente nosso lugar no processo de construção do conhecimento (ibidem).

O que me parece evidente é que o sujeito que constrói o conhecimento deve ter a lucidez de entender e aceitar que esse conhecimento não é absoluto e que, portanto, não está acabado. Essa questão do 'inacabado' é colocada por Morin na sua exposição sobre reintroduzir o conhecimento em todo o conhecimento. Suas reflexões dão conta de um metaponto de vista que devemos construir, "de onde o espírito pode, como de um miradouro, considerar-se a si mesmo nos seus princípios, regras, normas e possibilidades considerando a sua relação dialógica com o mundo exterior..." (2005, p. 246), quando se pode perceber, então, que o maior limite do conhecimento é a inconsciência dos limites do conhecimento: "A ideia de que o conhecimento é ilimitado não passa de uma ideia limitada. A ideia de que o conhecimento é limitado tem consequências ilimitadas" (ibidem).

Nós, seres humanos, possuímos cinco sentidos que nos fazem interagir com a natureza e, consequentemente, com o meio onde vivemos. Cada ser humano é único nas suas interpretações: vemos nossa casa de modo diferente dos outros; sentimos o gosto do vinho de modo muito particular; o que é bom para nós pode não ser tão bom para os outros etc. Portanto, o conhecimento que produzimos precisa ser 'introduzido' naqueles existentes, o que significa considerar a existência do 'sujeito' que produz o conhecimento.

A questão que se levanta, então, está no fato de que o sujeito que constrói o conhecimento é feito de um cérebro e de um espírito funcionando na unidade do sujeito, mas que

> ... o espírito nada sabe, por si mesmo, do cérebro que o produz, o qual nada sabe do espírito que o concebe. Há, ao mesmo tempo, abismo ontológico e opacidade mútua entre, de um lado, um órgão cerebral constituído de milhares de neurônios ligados por redes, movidos por processos elétricos e químicos, e, de outro lado, a Imagem, a Ideia, o Pensamento. Contudo é

---

[85] Heinz von Foerster, nascido a 13 de novembro de 1911, em Viena, Áustria. Juntamente com Norbert Vierner, entre outros, foi um dos arquitetos da Cibernética. Biólogo, físico e matemático, foi o criador da cibernética de 2ª. Ordem, em que põe em destaque a posição do observador. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/caligrama/n_4/01_CiroMarcondes.pdf>.

> juntos, mas sem se conhecer, que eles conhecem. A unidade deles é conhecimento, sem que disso tenham conhecimento (MORIN, 2005, p. 79).

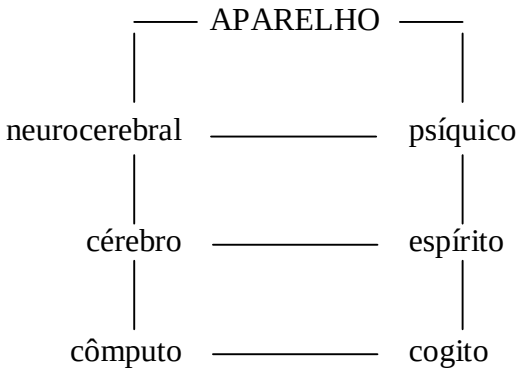
Porém, se não é possível separar cérebro e espírito do sujeito também é verdade que não se pode separar o sujeito da cultura, segundo Morin, da linguagem, do *savoir-faire* e saberes acumulados do patrimônio social (op. cit., p. 85).

> O espírito que depende do cérebro depende de outra maneira, mas não menos necessariamente, da cultura. (...) a esfera das coisas do espírito é e continua inseparável da esfera da cultura: mitos, religiões, crenças, teorias, idéias. Essa esfera submete o espírito, desde a infância, através da família, da escola, universidade, etc. a um *imprinting* cultural; influência sem volta que criará na geografia do cérebro ligações e circuitos intersinápticos, isto é, seus caminhos, vias, limites. Assim, a cultura deve fazer parte da unidade espírito–cérebro, transformando-a em trindade (op. cit., p. 85-86).

Deve-se, então, imaginar um diagrama de tripla entrada cérebro–espírito–cultura, cada instância contendo as outras duas de forma recursiva, de modo que, segundo Morin, deve-se entender um macroconceito onde se introduz o 'cômputo–cogito', próprio do ser humano, que desencadeia o processo do pensamento, das ideias, das imagens, símbolos etc. Portanto, as regras do espírito são estabelecidas por um indivíduo–sujeito em constante cômputo–cogito, cuja atividade pensante produz mitos, deuses, demônios que acaba transcendendo os indivíduos–sujeitos, como, por exemplo, uma comunidade que acredita num 'deus' e que acaba sendo possuída por 'ele'. Portanto,

> Há algo de transcerebral e de transindividual na esfera espiritual. Se, em contrapartida, queremos focalizar o aspecto individual-subjetivo da atividade do espírito, encontramos a noção de psiquismo. O psiquismo emerge, como o espírito – do qual é aspecto subjetivo –, da atividade cerebral e retroage sobre aquilo que emerge. Nesse sentido, a existência relativamente autônoma de uma *psique* autoriza uma psicologia e uma psicanálise relativamente autônomas. O psiquismo está enraizado no egocentrismo subjetivo e na identidade pessoal; engloba os aspectos afetivos, oníricos, fantasmáticos da atividade espiritual (op. cit., 2005, p. 93).

Assim, aproveitando a expressão de Freud, *psychischer apparat*, Morin vai chamar de 'aparelho psíquico' à organização bioquímica da computação cerebral. "O aparelho psíquico remete aos fenômenos psico-espirituais que emergem da sua atividade. O interesse pelo termo aparelho psíquico reside na indicação do enraizamento organizacional e orgânico da psique. Podemos logo considerar o seguinte esquema:" (ibidem).



A partir desse esquema, segundo Morin, pode-se reintegrar o espírito na *physis* (psíquico) e a *physis* no espírito; o espírito no *bios* (cérebro) e este no espírito. Nesse aparelho é que "bilhões e bilhões de interações através de 10^{14} sinapses fazem um espírito, um pensamento, um julgamento, uma vontade. Elas são integradas–integradoras num dinamismo retroativo, o do cérebro → espírito que é, ao mesmo tempo, o do cômputo → cogito federador de um ser–sujeito egocêntrico" (op. cit., p. 94).

Ora, mas quem é o ser–sujeito egocêntrico? No 'Método 2: a vida da vida', Morin faz um estudo detalhado sobre a organização das atividades vivas que não me cabe, nesse momento, sintetizar, mas relevar as idéias-chave que me auxiliam nas análises e interpretações dos dados coletados em minha pesquisa. Assim,

> Todo ser vivo, da bactéria ao *Homo sapiens*, por mais efêmero, particular e marginal que seja, considera-se como centro de referência e de preferência; dispõe-se assim, naturalmente, no centro do seu universo, e autotranscende-se nele, ou seja, eleva-se acima do nível dos outros seres. Afirma-se assim num sítio privilegiado e único (...) do qual exclui qualquer outro congênere, inclusive o seu gêmeo homozigoto. É a ocupação exclusiva desse sítio egocêntrico que funda e define o termo 'sujeito' (MORIN, 1999, p. 153).

As noções de *cômputo* e *cogito* me são, particularmente, importantes. Morin (op. cit., p. 165) utiliza o termo *cômputo* por referência ao *cogito* cartesiano, que estabelece no 'eu penso' a afirmação incontestável de existência, na primeira pessoa, do 'eu existo'. Mas a necessidade de atender à lógica do pensamento faz emergir um *cômputo* capaz de retroagir a informação do 'eu penso' para objetivar o 'eu' em um 'mim', num processo reflexivo do 'eu penso' ao 'eu sou'. O cérebro consegue, pois entender que o 'eu' que pensa é o 'mim' que existe: "o 'eu penso' constitui um circuito recorrente do 'eu' ao 'eu', produzindo o 'mim', o 'me', a auto-identificação do 'mim' com o 'eu', o auto-reconhecimento do 'eu' no 'mim' e, finalmente, a afirmação do 'eu sou'" (op. cit., p. 167). Dessa forma, o *cogito* é uma operação

> ... auto-cognitiva, auto-informadora, auto-comunicadora, auto-identificadora, que produz e afirma irredutivelmente a qualidade do sujeito consciente. Nesse sentido, o *cogito* é o anel do sujeito consciente auto-reconhecendo-se, auto-constituindo-se e auto-recomeçando-se como sujeito consciente (...). Trata-se duma prova de *egocentrismo* e de *auto-transcendência* (...). Por isso mesmo a reflexão auto-referente seleciona o 'eu' entre todas as outras coisas do universo para fazer dele a sua verdade e realidade primeiras (op. cit., p. 169).

De outra forma, se o *cogito* produz a consciência do 'sou', o *cômputo* produz o 'sou', sua realidade, sua existência biológica, a qualidade do sujeito, inscrevendo-lhe na *physis*. Assim,

> ... o *cômputo* é multidimensional e total: não há operações, ações, interações, emergências que não dependam duma computação, e não há computação que não seja simultaneamente organizacional, cognitiva, subjetiva–objetiva, auto-exo-referente (...). Mas, inversamente, o próprio cômputo depende duma inscrição genética, de informações que emanam dos acontecimentos anteriores e exteriores, da atividade total do ser-aparelho (...). Tudo depende do *cômputo*, que depende de tudo aquilo que está no todo auto-organizador (op. cit., p. 178).

Por isso, ainda há que se considerar a constituição do cérebro do sujeito, cujos estudos de Mac Lean[86], citado por Morin (2005, p. 104), apontam para 'três em um', quais sejam: o **paleocéfalo**, herança do cérebro dos répteis, que compreende o hipotálamo, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias; o **mesocéfalo**, que é uma herança do cérebro dos antigos mamíferos, onde se encontra o hipocampo, que parece ligar o desenvolvimento da afetividade ao da memória longa; e **o córtex**, bastante desenvolvido nos mamíferos, envolve toda a estrutura do encéfalo até formar os dois hemisférios, enquanto no homem, surge o

> ... neocórtex, que atinge um desenvolvimento extraordinário. O neocórtex, 'mãe da invenção e pai da abstração' (Mac Lean, 1976, p. 206), é o centro das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas que permitem ao homem 'abrir-se ao mundo físico e social em torno, analisá-lo na multiplicidade de detalhes e na diversidade de esquemas de organização' (Changeaux, 1983, p. 168) (...). O importante, na ideia de cérebro triúnico, não está na tripartição, mas na trindade que, complexa como no dogma católico, é *uma* mesmo sendo *tripla*, o que nos permite considerar o cérebro humano como um complexo: réptil–mamífero–primata–humano (op. cit., p. 104-105).

---

[86] Paul Mac Lean, nascido a primeiro de maio de 1913, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, foi médico e neurocientista, tornando-se notório por desenvolver a teoria do cérebro trino. Informações retiradas do Google.

Desse modo, “emerge outra face da complexidade humana, que integra a animalidade (mamífero e réptil) na humanidade e a humanidade na animalidade” (MORIN, 2007b, p. 53). Continua esse autor dizendo que esse cérebro triúnico enfrenta relações complementares e antagônicas, “comportando conflitos bem conhecidos entre a pulsão, o coração e a razão; correlativamente a relação triúnica não obedece à hierarquia razão–afetividasde–pulsão; há uma relação instável, permutante, rotativa entre estas três instâncias” (ibidem).

Após a exposição destes sete princípios do Pensamento Complexo, que não se esgotam nem se fecham neles mesmos, pois Morin ainda descreve as “avenidas” que levam ao desafio do Pensamento Complexo, vou abordá-las a partir de agora.

4.8 AS AVENIDAS QUE LEVAM AO DESAFIO DO PENSAMENTO COMPLEXO

No seu livro ‘Ciência com consciência’ (2010), Morin aponta as avenidas que levam ao desafio do Pensamento Complexo, muito embora algumas se confundam ou se estabeleçam em conformidade com um desses princípios, já citados anteriormente. Nesses casos, procurei incluir conceitos que ainda não haviam sido abordados anteriormente.

4.8.1 A IRREDUTIBILIDADE DO ACASO E DA DESORDEM

O acaso e a desordem estão na própria concepção de universo, seja na explosão originária ou na dispersão atual do cosmo. Tudo na natureza está sujeito ao acaso que é o ingrediente inevitável da desordem, desde as experiências mais simples como, por exemplo, o calor que provoca a agitação, colisão e dispersão de moléculas e, posteriormente, a dos seus átomos, até mesmo acontecimentos programados, previamente determinados, ensaiados e revisados: não se pode escapar da incerteza de que tudo vai ocorrer do modo como o esperado. Existem muitas definições para o acaso. Morin cita o matemático Chaïtin[87] que

[87] Gregory John Chaïtin, nascido em 1947, nos Estados Unidos. A partir de 1960, fez contribuições para a Teoria da Informação Algorítmica e Metamatemática, um novo teorema da incompletude, em reação ao teorema da incompletude de Gödel. Informações retiradas do Google.

> ... definiu-o como uma *incompressibilidade algoritma*, ou seja, como irredutibilidade e indedutibilidade, a partir de um algoritmo, de uma sequência de números ou de acontecimentos. Contudo, o mesmo Chaïtin dizia que não há jeito de provar uma tal incompressibilidade; dito de outro modo, não podemos provar se aquilo que nos parece acaso não é devido à ignorância (2010, p. 178).

Deve-se, então, aceitar o fato de que a desordem e o acaso estão presentes no universo e ativos na sua evolução, o que significa, em outras palavras, que se deve enfrentar as incertezas, em especial aquelas do conhecimento que levam ao erro e à ilusão. Enfrentar a incerteza do real e ter consciência da imprevisibilidade que se estabelece nos circuitos entre risco–precaução, fins–meios, ação–contexto. Hoje,

> ... a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa, ao mesmo tempo, que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo. Portanto (...) 'trabalhe com a incerteza'. O trabalho com a incerteza (...) incita a criticar o saber estabelecido, que se impõe como certo. Incita ao auto-exame e à tentativa de auto-crítica (op. cit., p. 205).

Ao falar de ordem e desordem, Morin diz que vários autores trataram do acaso de formas diferentes, como, por exemplo, para Chaïtin, a ideia de um programa de computador, em que toda sequência que não pode ser concebida a partir de um algoritmo deriva do acaso. Para Thom, o acaso seria tudo aquilo que não pode ser estimulado por nenhum mecanismo, nem deduzido por nenhum formalismo. Para Morin o acaso "nos priva da lei e do princípio para conceber um fenômeno (...). Efetivamente o acaso insulta a coerência e a causalidade..." (op. cit., p. 210) e desafia o 'pentágono da racionalidade', "constituído por cinco noções: ordem, determinismo, objetividade, causalidade e, finalmente, controle" (op. cit., p. 208).

Continua Morin dizendo que, mesmo aceitando o acaso como uma série de encontros deterministas, ainda assim a desordem e a incerteza se estabelecem e prova isso com o exemplo de um vaso de flores caindo na cabeça de uma pessoa. Mesmo que ato determinista, a incerteza e a desordem se estabelecem para a pessoa atingida, pois muda o seu rumo, provavelmente para um Pronto Atendimento, e torna imprevisível, naquele momento, seu estado de saúde (ibidem).

> Nós, os humanos, quer seja no plano individual para conseguir um posto, uma vantagem ou um prazer, quer seja no plano das empresas, partidos, sindicatos e Estados, usamos de estratégias mais ou menos refinadas; isto é, imaginamos nossas ações em função das certezas (ordem), das incertezas

> (desordem, eventualidades) e das nossas aptidões para organizar o pensamento (estratégias cognitivas, roteiro de ação), e agimos, modificando, eventualmente, nossas decisões ou caminhos em função das informações que surgem durante o processo. A ação, vamos pensar nisso, só é possível se houver ordem, desordem e organização. Ordem demais asfixia a possibilidade de ação. Desordens demais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao acaso (op. cit., p. 220-221).

Assim, Morin nos orienta para que estejamos preparados com 'estratégias' a fim de enfrentarmos as incertezas e, do mesmo modo, as contradições com 'apostas' (1997, p. 64). Sempre quando o cenário, antes previsto e determinado dentro de uma ordem, se transforma e se desorganiza, é preciso haver uma 'estratégia', previamente pensada, para ser colocada à frente da ação, antes programada, e assim restabelecer a ordem. E, havendo contradições, é a experiência própria do sujeito que sofre a ação que vai definir as 'apostas' a serem feitas na tentativa de restabelecer a ordem.

4.8.2 A TRANSGRESSÃO

O que Morin aponta como transgressão, nas ciências naturais, está nos "limites daquilo que poderíamos chamar de abstração universalista que elimina a singularidade, a localidade e a temporalidade" (2010, p. 178).

Toda ciência tem como princípio básico 'legislar', ou seja, as ciências elaboram leis que são universais, gerais, o que significa 'expulsar' o local e o singular. Porém, o universo tem se mostrado um fenômeno singular, assim como os fenômenos, em geral, são afetados pelo local. A partir do Pensamento Complexo, pode-se afirmar que a singularidade está profundamente inscrita no universo "e, ainda que o princípio da universalidade permaneça no universo, ele vale para um universo singular onde aparecem os fenômenos singulares, e o problema consiste em combinar o reconhecimento do singular e do local com a explicação universal" (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 49).

Morin fala, então, dos princípios do 'conhecimento pertinente' que leva em conta não apenas o local, o contexto, mas o global, considerando as relações entre as partes e o todo; o multidimensional que trata das unidades complexas, entre elas o ser humano e a sociedade; e o complexo, na sua definição etimológica, aquilo que foi tecido junto. Nesse aspecto "o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade

comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosas...” (MORIN, 2007b, p. 38). Assim, o ‘conhecimento pertinente’ deve reconhecer esse caráter multidimensional dos fenômenos e considerá-los em função da sua singularidade, do meio onde se encontram e da ocasião em que acontecem.

Com relação à temporalidade, Morin vai dizer que “hoje em dia, o mundo, quer dizer, o cosmos, no seu conjunto, e a matéria física, na sua constituição (particular, nuclear, atômica, molecular), têm uma história” (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 49). Toda matéria é concebida através de sua gênese, da sua história, de modo que toda ciência reclama um vínculo estrutural ou organizacional com a história e, portanto, com o que diz respeito a sua evolução no tempo. O segundo princípio da termodinâmica, porém, ‘fataliza’ todo processo de desenvolvimento e progresso, na medida em que a degradação de energia aí envolvida provoca o crescimento da desordem, da desorganização, atingindo o caos e a desintegração do sistema.

Mas, a matéria biológica é diferente da matéria física [inorgânica], uma vez que ela se regenera a partir da morte de seus elementos. O Princípio do Círculo Recursivo, já comentado, demonstra que o produtor é produzido por aquilo que ele produz, ou seja, a partir do momento em que há morte dos elementos, a vida se regenera dando a impressão de que as espécies são eternas. Disso decorre “uma dupla temporalidade: não se trata de uma flecha do tempo que apareceu – são duas flechas do tempo, e duas flechas voando em sentido contrário. No entanto, é o mesmo tempo, a mesma aventura cósmica” (op. cit., p. 50).

Fica a impressão de que a substância biológica não sofre os efeitos do segundo princípio da Termodinâmica, pois a originalidade da vida está na sua complexidade organizacional, no circuito ordem–desordem–interações–organização que funciona como estratégia para a necessidade de se autoproduzir e, assim, manter a espécie. Em outras palavras, transgredir a generalização das leis significa considerar o complexo das interações e inter-retroações existentes nos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

4.8.3 A COMPLICAÇÃO

A partir do momento em que os cientistas perceberam que os fenômenos, em geral, apresentam um número incalculável de interações e de inter-retroações, cujas relações de causa e efeito não são apenas lineares, que possuem inúmeras variáveis e que não há

possibilidades de se calcular com precisão todas essas emergências, foi estabelecido o problema da 'complicação'. Morin cita o paradoxo de Niels Bohr[88], que disse ser impossível estudar as interações que mantêm vivo o organismo de um cachorro *in vivo*, senão, seria preciso sacrificá-lo para que o estudo pudesse ser realizado (2010, p. 79).

Mesmo um supercomputador que pudesse armazenar todo conhecimento já acumulado pelo homem, mesmo assim, ele não daria conta de resolver toda a problemática que envolve, por exemplo, o simples estudo de um copo de vidro [ser inerte] que não está sozinho, isolado da natureza, nem de um contexto social. Verificar todo o processo de extração da matéria prima para a produção do copo, com a consequente degradação do meio ambiente, transporte, armazenamento, processamento industrial que, inclusive, só pode ser realizado com utilização de energia. Daí vem uma infinidade de implicações de autonomia e dependência, da troca de energia entre sistemas entrópicos e da neguentropia a eles associados, de acumulação e descarte de resíduos, se são resíduos tóxicos ou não, enfim. Se se considerasse, neste meu exemplo, as implicações trabalhistas possíveis de acontecer no processo industrial ou no de comercialização desse copo, haveria uma infinidade de argumentações, descabidas para meus objetivos neste trabalho.

O problema se estabelece, pois, numa 'complicação' para ser resolvida, pelo que o Pensamento Complexo também não resolve, mas promove um entendimento mais profundo sobre o fenômeno em estudo.

4.8.4 A RELAÇÃO COMPLEMENTAR E ANTAGÔNICA

Trata-se, na verdade, do Princípio Dialógico, já tratado anteriormente. O que posso acrescentar é a observação de Morin de que o homem é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*: "o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas" (MORIN, 2007b, p. 58). Ele é, ao

---

[88] Niels Henrik David Bohr, nascido a 7 de outubro de 1885, em Copenhague, Dinamarca. Pelas suas investigações sobre a estrutura atômica à luz da Mecânica Quântica, ganhou em 1922 o Premio Nobel de Física. Disponível em: <http://www.explicatorium.com/Niels-Bohr.php>.

mesmo tempo, sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético.

> O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável (...) que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (op. cit., p. 59-60).

De certa forma, em todos os momentos da vida deve-se considerar o '**e também**'. Numa palavra, o que a ciência determina 'é isto **ou** é aquilo'; deve-se imaginar que existe a possibilidade de ser 'isto **e também** aquilo'. Os sistemas que antes se representavam por um anel, um círculo fechado, agora devem ser substituídos por espirais: devem ser considerados sempre abertos.

4.8.5 A ORGANIZAÇÃO

Diz Morin que a organização se constitui a partir de elementos diferentes que formam, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade, o que remete ao conceito de *unitas multiplex* já abordado no Princípio Dialógico (Cf. p. 176). É interessante acrescentar, neste momento, outras ideias de Morin, agora sobre as organizações vivas.

No 'Método 2: a vida da vida', Morin reserva a terceira parte do livro para explicar "a auto-organização das atividades vivas" (1999, p. 281-305). Começa ele dizendo que a especialização, a hierarquia e a centralização são fenômenos que, praticamente, todas as auto-organizações vivas mantêm, mas seus problemas põem-se de modo original, específico, irredutível em cada contexto auto-organizacional. Interessa-me, particularmente, as noções que Morin traz à tona no que diz respeito às reformas que promovam a desburocratização generalizada das administrações, em especial aquelas dedicadas ao serviço público. Nesse sentido, seu livro '*La vía: para el futuro de la humanidad*' (2007b, 123-127) tem o assunto mais sintetizado, o que me facilita as explicações. Diz ele que essas instituições sofrem de um mal organizacional específico, a 'burocratização', tomada como "patologia administrativa"

(MORIN, 2011b, p. 123). É interessante observar que alguns membros do Instituto Júlio Prestes [organização não oficializada que promove estudos sobre a complexidade, na cidade de Itapetininga/SP, como já expliquei anteriormente], tomam a 'burocratização', de forma pejorativa, pela expressão "burrocratização"[89]. Segundo Morin

> A burocracia traz consigo uma rígida dicotomia dirigente–executor e encerra a responsabilidade pessoal, de cada um, em um pequeno setor, o que inibe a responsabilidade e a solidariedade pessoal em relação ao conjunto do qual faz parte. De fato, a burocracia gera irresponsabilidade, inércia e desinteresse pelos setores externos, e oprime dentro desse setor quando o trabalho é monótono, mecânico e repetitivo (2011b, p. 123).

As condições impostas pela burocracia nas repartições públicas favorecem a irresponsabilidade, a ausência de solidariedade, a preguiça, a inércia, além do que, nas empresas onde o afã do lucro e o egocentrismo se desenvolvem, surge a corrupção dos funcionários. As administrações burocratizadas respondem com atraso às questões mais urgentes e aos desafios imediatos; remetem os clientes–usuários a uma Via Sacra interminável, de ir e vir, sem que se resolva exatamente qual o setor responsável por atender determinado problema. Quando uma informação diferenciada ocorre nos meios de comunicação, ou seja, um fato inesperado, isso perturba os esquemas mentais e os programas em curso; o sistema 'tropeça' na rigidez, nos hábitos já enraizados do cotidiano e se tende a ignorar a informação, a reprimi-la, a anestesiá-la, e a mensagem não chega, ou chega com atraso ao seu destino (op. cit., p. 124).

Por sua vez, a burocratização requer especialistas atuando em cada setor, em atividades específicas de um determinado segmento. Assim, a especialização fragmenta os problemas, de modo que os responsáveis por um departamento não se sentem responsáveis por resolver problemas que não estejam ligados diretamente aos de sua especialização. De resto, a burocracia e a especialização, aliadas à competitividade [característica primordial do mundo capitalista] são os pilares do nosso tipo de sociedade em que se promove a irresponsabilidade, a ausência de solidariedade, a preguiça, a inércia, a manipulação, a corrupção de funcionários e, portanto, a corrupção dentro do próprio coração do Estado (MORIN, 2007b, p. 124).

---

[89] Vale lembrar, no entanto, que para Max Weber, a eficiência da burocracia, por ele chamada de dominação racional-legal, está justamente no sistema de leis e normas as quais uma administração deve obedecer e na qual assenta essa racionalidade. Daí ser de difícil destruição. Burocratização, entretanto, seria um desvio, uma anomalia do sistema, quando se imprime mais importância ao processo do que aos fins a serem atingidos. Algo semelhante à noção de racionalização desenvolvida por Morin.

Para uma desburocratização generalizada, Morin dá as coordenadas dizendo que

> É óbvio que não se pode conceber uma administração privada de centro, isenta de hierarquia e desprovida de competências especializadas, porém se trata de criar e desenvolver um modo de organização que combine: centrismo–policentrismo–acentrismo; hierarquia–poliarquia–anarquia; especialização–poliespecialização–competência geral (op. cit., p. 126).

Uma instituição assim organizada teria uma combinação de centrismo com policentrismo que dota de capacidade de decisão diversos centros, conforme suas competências, enquanto o acentrismo representaria a relativa margem de liberdade que determinados indivíduos [os especialistas] teriam para decidir casos imprevistos ou situações que fugissem à normalidade do cotidiano.

Também se levaria em conta uma combinação de hierarquia com poliarquia de modo a flexibilizar e a modular as prioridades hierárquicas; nesse sentido a poliarquia seria representada pela pluralidade de hierarquias diferentes, segundo os níveis de decisão, as áreas envolvidas e as circunstâncias do momento ou, do fato em si. Do mesmo modo, a especialização deve acontecer depois de uma etapa de formação dos envolvidos que proporcione uma cultura enriquecedora sobre as atividades, serviços ou produtos que a instituição oferece. Os agentes especializados, então, poderiam desenvolver competências gerais e estariam aptos à flexibilização de atividades, colaborando de forma global, interativamente, nos processos de decisão. Para que isso funcione, efetivamente, seria necessário, segundo Morin, "introduzir os conceitos da *organizational learning* definidos por Peter Senge[90] e que incluem três práticas: dialogar em equipe; promover o desenvolvimento pessoal; e, permitir a eclosão de uma visão compartilhada prestando atenção ao modelo mental de cada um" (2011b, p. 126).

Também é interessante acrescentar aqui as noções de ordem e desordem que ajudam a entender melhor as questões que envolvem a organização viva, em especial a dos seres humanos. Assim, cada uma das noções de ordem e desordem tem duas faces opostas. Segundo Morin, a primeira face da desordem vai desde a delinquência, o crime, a luta desregrada de todos contra todos até a liberdade, que é a sua segunda face. "Entretanto, a liberdade não se identifica com a desordem. A liberdade precisa de uma ordem organizacional, isto é, de regras do jogo social que se impõem a todos; porém, ela também

---

[90] Peter Michael Senger, nascido em 1947, em Stanford, nos Estados Unidos. Engenheiro e filósofo, ficou conhecido pela autoria do livro 'A quinta disciplina'. Informações retiradas do Google.

precisa de uma tolerância para com a desordem, precisa de zonas onde não entrem a lei do poder e o poder da lei" (2010, p. 227-228).

No caso da ordem, suas duas faces são, segundo Morin, seus inimigos, pois, de um lado, "temos as regulações e proteções que permitem as liberdades, do outro, temos as coações e imposições que impedem as liberdades" (op. cit., p. 228). Assim, não se pode reduzir o problema da liberdade nas questões de ordem e desordem simplesmente. É necessária "uma organização que possa desenvolver uma ordem de qualidade superior (regras, regulações) e uma desordem de qualidade superior (liberdades). O paradoxo da complexidade social é determinar coações que façam emergir as condições de seus excessos..." (ibidem).

Para Morin, "A liberdade se alimenta da conflituosidade, numa organização que permite que a conflituosidade não seja destruidora (...). O sonho demente de ordem social pura é traduzido pelo campo de concentração e é punido com a desordem infinita do assassinato" (ibidem).

4.8.6 O HOLOGRAMA

Trata-se, na verdade, do Princípio Hologramático já tratado anteriormente [segundo princípio]. O que me cabe, então, é reforçar o fato de que este princípio está diretamente relacionado aos princípios: Sistêmico ou Organizacional em que o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos do que a soma das partes; Círculo Recursivo em que o produtor é o produto daquilo que o produziu e que, portanto, as partes também são [ou comportam] o todo; Princípio Dialógico que comporta o conceito de *unitas multiplex* quando o todo complexo é, ao mesmo tempo, a unidade na diversidade; e Princípio da Reintrodução do Sujeito em todo Conhecimento, uma vez que, especialmente nas ciências sociais, o sujeito que observa também faz parte do contexto onde o objeto é observado.

4.8.7 A CRISE DOS CONCEITOS FECHADOS E CLAROS

Essa questão contradiz a ideia cartesiana de que "a clareza e a distinção das ideias são um sinal de verdade; ou seja, que não pode haver uma verdade impossível de ser expressa de

modo claro e nítido" (MORIN, 2010, p. 183). Segundo Morin, o que se entende por 'verdades' hoje aparecem nas ambiguidades e numa aparente confusão, de modo que não existe uma demarcação clara e distinta entre ciência e não-ciência. Morin chama a atenção para

> ... a crise da demarcação nítida entre o objeto, sobretudo o ser vivo, e o meio ambiente. No entanto, essa era a ideia que a ciência experimental impôs com sucesso, pois ela podia pegar um objeto, tirá-lo do seu meio ambiente, situá-lo num meio artificial, que é o da experiência, modificá-lo e controlar as modificações para conhecê-lo. Na verdade, isso funcionava no nível de um conhecimento de manipulação, porém ficou cada vez menos pertinente no nível de um conhecimento de compreensão (ibidem).

Essa percepção fica mais clara quando a experimentação se refere a seres cuja organização viva depende de um habitat. Já comentei anteriormente (Cf. p. 176), o caso de uma simples ex-datilógrafa conseguir informações sobre os chipanzés apenas observando-os em seu meio natural, informações essas jamais conhecidas por cientistas especializados que faziam suas experiências com esses animais em laboratório. Porém, não basta 'não isolar' um sistema auto-organizado de seu meio. "É preciso unir intimamente auto-organização e eco-organização" (MORIN, 2010, p. 184).

A sobrevivência de todo ser vivo está ligada ao fato dele se adaptar, inserir e se integrar num ambiente, seu ecossistema (*oikos*)[91], que impõe seus determinismos e suas influências inclusive no que diz respeito às condições de procriação da espécie. Assim, o ambiente vai influenciar favorecendo ou inibindo a expressão dos caracteres genéticos nos indivíduos, definindo peso, tamanho, formas etc.

> A diferença que separa o fenótipo do genótipo deve-se a condições de formação num ambiente dado. O fenótipo, como diz Ryback, é ecogenético. Aqui não vamos falar do fenótipo, mas do ser vivo, considerado no seu *autos* (auto-organização, autodeterminação) e queremos considerar, não o problema das relações entre a 'hereditariedade' e o 'meio', mas o das relações entre o eco–sistema–organização e o *autos* individual (MORIN, 1999, p. 61).

---

[91] Nas palavras de Morin o *oikos* está atrofiado no *eco*, pois o ecossistema é mais do que um sistema, é um ser máquina organizador de si, o que resulta num paradigma ecológico: *oikos*–sistema–organização. "O *oikos*, tal como nos parece, é a casa da vida, a vida em forma de casa; o *oikos* ecumênico confunde-se com o universo da vida: a *ecosfera* (*oikosfera*) é a *biosfera*" (1999, p. 86).

Morin (op. cit., p. 65-66), então, vai expor alguns princípios fundamentais que regem a relação entre a auto-organização dos seres vivos e o eco–sistema–organização, dos quais vou destacar os seguintes:

- toda auto–organização inscreve-se, a diversos títulos, em ciclos/anéis eco organizadores, onde a sua existência se alimenta, ao mesmo tempo que as alimenta, de vida e de morte;
- a eco–organização pode e deve ser concebida como co-organizadora, cooperadora, co-produtora dos fenômenos de auto–organização, e isto a partir não só das suas estruturas de ordem, mas também das desordens e riscos que comporta;
- o ecossistema produz complexidade organizada, que alimenta as auto-organizações, as quais produzem complexidade organizada que alimenta os ecossistemas;
- o desenvolvimento da complexidade eco-organizacional e o da complexidade auto-organizacional são inseparáveis;
- a independência cresce ao mesmo tempo que a dependência. Quanto mais autônoma, quanto mais complexo se torna o ser, mais esta complexidade depende das complexidades eco-organizadoras que o alimentam;
- todo fenômeno de auto-organização depende, não só da determinação ou da sua lógica singular, mas também das determinações ou da lógica do seu ambiente.

Pode-se perceber que os conceitos ‘claros’ que as ciências experimentais tentam impor a partir de estudos laboratoriais ‘fechados’, que isolam os seres vivos de seu habitat, não refletem a realidade e nem comportam o entendimento das suas organizações sociais. As relações que existem no âmbito do *oikos*–sistema–organização não podem ser reproduzidas em laboratório, o que significa dizer que o entendimento de um sistema vivo auto-organizado só pode ser feito considerando-se a complexidade dos fenômenos que caracterizam a sua existência no seu ecossistema organizado.

4.8.8 A VOLTA DO OBSERVADOR NA SUA OBSERVAÇÃO

Trata-se, na verdade, do Princípio da Reintrodução do Sujeito em todo Conhecimento, também já tratado anteriormente. Neste caso, vou abordar dois conceitos cuja expressão de um deles Morin toma de Lorenz[92], o *imprinting* e a normalização. Considerados como ‘determinismos culturais’, o *imprinting* e a normalização vão impregnar o observador, de modo que sua visão de mundo e interpretação de tudo aquilo que o cerca está subordinado a

[92] Konrad Lorenz nasceu em Viena, Áustria, em 1903. Fundador da moderna Etologia, estudo comparativo do comportamento humano e animal, foi agraciado com o prêmio Nobel de Fisiologia em 1973. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-lorenz.html>.

sua realidade sociocultural, ou seja, ele sofre a influência de seus ‘determinismos’ quando, através de suas observações, elabora novas teorias, cria novos conhecimentos.

O *imprinting* “é um termo que Konrad Lorenz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe o primeiro ser vivo ao seu alcance” (MORIN, 1998, p. 34). Todo ser humano é afetado por um *imprinting* cultural, desde o seu nascimento, seus primeiros passos no convívio da família e prossegue durante seu trajeto na escola até a universidade, mantendo-se, ainda, durante toda a vida, seja ela social ou profissional.

Citando Mehler, Morin vai dizer que o *imprinting* cultural se inscreve no cérebro do indivíduo por estabilização seletiva das sinapses, “inscrições iniciais que marcarão irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. À marca indestrutível das primeiras experiências, acrescenta-se e combina-se a aprendizagem indelével, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer” (op. cit., p. 35). Com relação à normalização, ela representa uma maneira repressiva de intimidação e cerceamento de ações e comportamentos, no sentido de calar todo aquele que duvida, contradiz, contesta ou transgride o *status quo* de uma organização. Ela, portanto, exerce uma prevenção contra os ‘desvios’ que se manifestam numa indicação dos limites daquilo que não se pode ultrapassar.

> O *imprinting* e a normalização asseguram a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento, as quais, rotativamente, asseguram o *imprinting* e a normalização. Assim, a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. As crenças que se impõem são fortalecidas pela fé que suscitam. Assim se reproduzem não somente os conhecimentos, mas as estruturas e os modos que determinam a invariância dos conhecimentos (MORIN, 1998, p. 36-37).

4.8.9 A CONTRADIÇÃO

A contradição é tomada por Morin como um problema-chave da lógica clássica que tinha o valor de verdade absoluta e geral em suas concepções, mas sempre que se chegava a uma contradição,

> ... o pensamento deveria dar marcha à ré, a contradição era sinal de alarme que indicava o erro. Acontece que Bohr marcou, na minha opinião, um acontecimento de importância epistemológica capital quando, não por acaso, mas por consciência dos limites da lógica, interrompeu o grande torneio entre a concepção corpuscular e a concepção ondulatória da partícula, declarando que era preciso aceitar a contradição entre as duas noções que se tornaram complementares, já que, racionalmente, as experiências levavam a essa contradição (MORIN, 2010, p. 186),

Da mesma forma, outras situações levam à contradição, como é o caso a que Morin vai se reportar, o 'Big Bang' que, uma vez comprovado, estaríamos diante da afirmação de que antes havia uma concentração de matéria, de tal modo que só ela existiria, porquanto, tudo o mais se resumiria ao nada. Não haveria, nesse início, nem espaço nem tempo. Após a grande explosão é que surgiriam as condições de formação do cosmo, das galáxias, dos planetas. "Dito de outro modo, é por motivos lógicos que chegamos a esse absurdo lógico no qual o tempo nasce do não-tempo, o espaço, do não espaço a energia do nada. Desde então, foi aberto um diálogo com a contradição" (op. cit., p. 187).

Outro tipo de limitação da lógica está no teorema de Gödel e na lógica de Tarski que, segundo Morin, mostram que "nenhum sistema explicativo pode se explicar totalmente a si mesmo (Tarski) e que nenhum sistema formalizado complexo pode encontrar em si mesmo sua própria prova" (op. cit.,, p. 187). Parece-me claro que a lógica clássica, aristotélica, bivalente precisa ser questionada e daí as perguntas: podemos transgredir essa lógica? Em que condições? Podemos substituí-la por lógicas polivalentes? Para Morin, não podemos escapar dessa lógica tampouco nos fecharmos nela. Nesse ponto, diz Morin, chegamos ao *complexus* do *complexus*, uma espécie de núcleo da complexidade onde as complexidades se encontram.

Diante dessa problemática, Morin vai apontar dois núcleos conectados, ou seja, de um lado o da lógica, formado pelas contradições [que se deve enfrentar] e pelas indecidibilidades inerentes à própria lógica e, de outro, um núcleo empírico que contém as desordens, eventualidades, complicações, confusões as multiplicações proliferantes. É preciso, pois, pensar numa lógica multidimensional que

> ... integre e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica. O econômico, o psicológico e o demográfico que correspondem às categorias disciplinares especializadas são as diferentes faces de uma mesma realidade; são aspectos que, evidentemente, é preciso distinguir e tratar como tais, mas não se deve isolá-los e torná-los não comunicantes. Esse é o apelo para o pensamento multidimensional. Finalmente e, sobretudo, é preciso

> encontrar o caminho de um **pensamento dialógico** (MORIN, 2010, p. 189) (meu grifo).

Percebo, então que a partir desse ‘pensamento dialógico’, caminhando pelas ‘avenidas’ que levam ao desafio do Pensamento Complexo, volto aos princípios abordados no início deste capítulo, como se meu trajeto representasse o desenho de uma espiral. Longe de esclarecer tudo o que comporta o Pensamento Complexo exposto por Morin, este meu trabalho vai pela ‘tortuosidade’ que enveredei, tateando, ainda em meio aos tropeços e percalços da minha viagem, na busca por um maior e melhor entendimento desse ‘método’ que me ensina a elaborar as estratégias para um final feliz.

E, esse ‘final feliz’, no meu caso, está no reconhecimento do meu esforço em poder contribuir, embora reconheço, de forma ainda inicial e cambaleante, com a melhoria da qualidade do ensino tecnológico praticado na Fatec de Itapetininga. Acreditando, enfim, na possibilidade de que o Pensamento Complexo estjea fundamentando as novas ideias, novas ‘estratégias’, novas metodologias de aprendizagem.

CAPÍTULO 5

AS IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO NA FATEC DE ITAPETININGA

Depois de vivenciar mais intensamente, nestes últimos quatro anos, as experiências acadêmicas da Fatec de Itapetininga, retomo meu objetivo central no sentido de orientar minhas análises, na tentativa de estabelecer estratégias que possam colaborar com a melhoria da qualidade de ensino dessa instituição. Portanto, a pergunta que pretendo responder é 'como funcionaria a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga se todo o seu currículo fosse estruturado com fundamentação no Pensamento Complexo?'.

Assim direcionado, vou analisar as 'possibilidades' e os 'entraves' que facilitariam [no caso do primeiro] ou dificultariam [no caso do segundo] a elaboração de um plano estratégico de mudanças metodológicas e paradigmáticas capaz de surtir efeito na comunidade acadêmica da Fatec, na tentativa de melhorar, em todos os níveis, a qualidade do ensino tecnológico ali ministrado.

5.1 O LEVIATÃ

Com relação ao Poder Central, minhas análises se voltam para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", instituição autárquica, já mencionada, que organiza, administra, mantém e viabiliza toda a estrutura de uma rede de ensino tecnológico do Estado de São Paulo e a que reportarei como Centro Paula Souza. Assim, a unidade de Itapetininga funciona, como não poderia deixar de ser, em perfeita sintonia com a legislação estadual e regulamentações estabelecidas pelo Centro Paula Souza, o qual se caracteriza como organização estatal fortemente burocratizada. Percebo, em minhas observações, que sua tradição 'pedagógica', sedimentada nas unidades de ensino, está centrada no 'paradigma clássico' que, para Morin, é reducionista, simplificador, cuja visão racionalista de mundo, está ligada aos princípios utilitários da economia burguesa, ou seja, aos interesses do mundo capitalista (Cf. 2010, p. 157-ss).

Segundo Porto, toda a base cultural e visão de mundo que se estabeleceram nas sociedades modernas vêm de um sistema de valores formulado nos séculos XVI e XVII, influenciado, principalmente, por Descartes e Newton, baseado na certeza matemática e em sua natureza essencial, ambos analíticos, cujas descobertas originalmente deram sentido e rumo ao desenvolvimento científico posterior e deram substância a uma visão paradigmática baseada "numa razão instrumental e fechada, que pretende submeter todo conhecimento a quantificações e experimentações" (PORTO, 1999, p. 90). Segundo essa autora, a razão tornou-se, portanto, um instrumento de poder e de dominação, cuja obra de Michel Foucault mostra as questões de controle do corpo, da mente, do tempo e espaço num "vigiar e punir" constante, o que ocorre nos presídios, manicômios, nos espaços corporativos e, também, na escola. Essa 'ordem racionalizadora' tem sido a lógica que comanda os movimentos de alunos e professores no espaço acadêmico [qualquer que seja ele], daquilo que é o 'instituído', o patente estabelecido pelas regras, normas e padrões desejáveis de comportamento.

Pensado e viabilizado dessa forma, o paradigma clássico vem norteando, desde então, os caminhos pedagógicos de todas as Fatecs mantidas pelo Centro Paula Souza. Porém, é o próprio avanço das ciências que vai pôr em xeque esse paradigma. A partir da Teoria da Relatividade e da Física Quântica, as questões que envolvem a estrutura da matéria e das noções de tempo e espaço contradizem a linearidade e a continuidade da Física Newtoniana, provocando a necessidade de reflexões filosóficas que dêem conta de um mundo cada vez mais complexo, o que também entra em choque com as ideias de Descartes, de simplificação, redução e especialização fechada.

5.1.1 O CONTROLE DA ESTRUTURA: ORDEM E ORGANIZAÇÃO

Com relação ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica do Centro Paula Souza – SIGA[93], este tem sido implantado, paulatinamente, em todas as unidades das Fatecs do Estado de São Paulo, a partir, provavelmente, de 2011, de modo que existe uma 'pressão' para que

[93] É um sistema de plataforma eletrônica onde os professores têm disponíveis várias ferramentas para lançamento de notas e frequência dos alunos, seu Plano de Ensino com espaços específicos para o cálculo da média final de aproveitamento dos alunos, calendário para agendamento de tarefas e outras atividades, etc. Em paralelo estão todas as ferramentas necessárias à Secretaria Acadêmica para registro e controle das matrículas dos alunos, sua vida acadêmica em geral, as listas de sala, etc. o que acontece com relação aos professores também. As informações são compartilhadas com o próprio Centro Paula Souza que, assim, tem um gerenciamento de toda a rede das Fatecs do Estado de São Paulo.

todos os professores se adequem a esse sistema. Não obstante o discurso dos diretores de unidade de que o SIGA vai facilitar a vida dos docentes com respeito a praticamente todos os momentos de sua vida acadêmica, existem muitas reclamações[94] com relação ao seu funcionamento.

A unidade de Itapetininga foi uma das últimas a adotar esse sistema, mas os problemas[95], enfrentados na sua operacionalização, obrigaram a unidade a manter o sistema antigo[96] em funcionamento. Já nos primeiros meses dessa implantação, a Secretaria deixou de atender a comunidade acadêmica, justificando tal medida com o seguinte aviso: "Prezados alunos e professores. Estamos resolvendo problemas relacionados ao SIGA. Excepcionalmente **hoje** o atendimento ao público será realizado na coordenação. Obrigado pela compreensão" (meu grifo). Na verdade, a Secretaria permaneceu sem atendimento ao público por vários dias naquela época.

A exigência pela utilização desse sistema ocorre nos momentos de finalização de semestre, quando as médias finais de aproveitamento e as frequências dos alunos precisam ser aí lançadas sem o que os alunos não poderão ser promovidos ao semestre subsequente. Existe um prazo para que isso aconteça, assim como em todas as situações de imposição por alguma informação, findo o qual é necessário recorrer a funcionários específicos do SIGA, no Centro Paula Souza, para que seja verificada a possibilidade de novo prazo ao professor. Além disso, a chave para o professor abrir o arquivo das classes onde ele leciona sua disciplina possui 16 (dezesseis) dígitos entre números e letras que, não fosse o famoso 'copiar' e 'colar', com certeza, haveria grande frustração por parte de muitos professores para digitar corretamente todo esse código alfa-numérico e assim acessar a relação de alunos de sua disciplina, para lançamento de médias e faltas.

Acredito que todo e qualquer sistema, planilha, software etc. que estiver sendo oferecido aos professores como auxílio nas suas atividades é sempre bem vindo, mas tudo aquilo que, por mais maravilhoso e fenomenal que seja, na teoria, vier como imposição, 'de cima para baixo', sempre vai encontrar resistência e críticas com grandes possibilidades de

---

[94] Tenho registrado em meu diário de campo a fala de um professor (20MIB), da área de Informática, dizendo que o SIGA é o exemplo do que 'não se deve fazer' na construção/programação de um software.

[95] O SIGA parece não estar totalmente 'pronto', uma vez que, na unidade de Itapetininga, ocorreram falhas no sistema de matrículas de alunos em situações especiais, na inserção dos Planos de Ensino dos professores, entre outros problemas. O Curso de ADS, por exemplo, no segundo semestre de 2013, não conseguiu incluir, no sistema, os alunos ingressantes e, por isso mesmo, não disponibilizou aos professores as listas de chamada para controle de frequência de seus alunos.

[96] Sistema criado pela própria unidade, desde o seu início, para controle 'local' das atividades acadêmicas em geral.

boicote e de fracasso. Em meu diário de campo pude registrar algumas situações que demonstram explicitamente a ‘resistência’ de alguns professores em cumprir, simplesmente, o seu dever como, por exemplo: deixar os diários de classe em ordem, com as anotações das atividades desenvolvidas em sala de aula; entregar o Plano de Ensino, que deveria ocorrer antes do início de cada semestre letivo; frequentar as reuniões para as quais são convocados etc.

No meu entendimento, é fácil perceber o ‘discurso’ de melhorar a organização, promover a ordem e um planejamento mais eficiente das aulas dos professores, e até mesmo de administração do próprio Centro Paula Souza. Porém, não se pode exigir, de qualquer sistema vivo, que apenas exista ordem. Segundo Morin, a vida traz consigo a desordem, a aleatoriedade, o caos, os desvios, desperdícios, os vícios, o que significa enfrentar um “problema duplo por toda parte: o da necessária e difícil mistura, confrontação, da ordem e da desordem” (2010, p. 196). Continua esse autor, dizendo que

> ... a ordem já não é antinômica da singularidade, e essa nova ordem desfaz a antiga concepção que afirmava: *só há ciência do geral*. Enfim, hoje, a ordem está ligada à ideia de interações (...). Mas, sobretudo, vemos que, com a noção de estrutura, a ideia de ordem demanda outra, que é a ideia de organização. Na verdade, a ordem singular de um sistema pode ser concebida como a estrutura que o organiza. De fato, a ideia de sistema é a outra face da ideia de organização. Creio, portanto, que a ideia de estrutura está a meio caminho entre as ideias de ordem e de organização. *A organização, entretanto, não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e produza* (op. cit. p. 198).

É este o princípio que sustenta a noção ‘moriniana’ de ‘sistema-auto-organizado-complexo’, ou seja, é a partir do que o desorganiza que um sistema tende a se reorganizar, numa dialógica constante e contínua. A ideia da tentativa de controle das ações dos professores também é visível no que concerne às responsabilidades das atribuições relativas ao contrato de trabalho. Parece-me que existe a tentativa de transformar a docência numa profissão que se iguale e se identifique com a de um operariado cujo objetivo é fabricar um produto. Ora, relativamente ao operário, por mais que seu produto esteja ligado a um desenvolvimento intelectual bastante acentuado, o que ele produz sempre vai ser um ‘bem de consumo’, um aparelho, algum objeto material, palpável. Mesmo que esse produto se realize sob forma de um serviço, uma assessoria, um aconselhamento ou um estudo de viabilidade do que quer que seja, o ‘produto final’ também é algo ‘palpável’ no sentido de que vai resolver um determinado problema específico, seja de uma empresa, de uma organização, seja de uma instituição pública ou privada. Nada se iguala, porém, ao ‘produto’ que o professor da Fatec

se propõe a fabricar, que é, na verdade, a formação humana, social, cultural e, principalmente, profissional dos alunos, com o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas capazes de torná-los aptos ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo. Portanto, nada [ou quase nada] do que reza o contrato do operário fabril deveria ser validado na esfera acadêmica: os professores, enquanto profissionais da educação, merecem [ou deveriam merecer] tratamento especial, diferenciado dos demais trabalhadores, incluindo-se aí a necessidade de pensar e planejar com relativa autonomia sua ação docente e, com especificidade, em determinados casos.

Hoje, com a massificação do ensino e a falta de nota de corte nos concursos vestibulares para ingresso ao ensino superior, os alunos estão mais 'livres' e, portanto, a escola exerce menos controle sobre eles. Tudo indica que esse 'controle', agora, está sendo 'transferido' aos 'professores', começando pela exigência em utilizar um sistema de gerenciamento, o SIGA, e se refletindo, mais adiante, na contratação dos novos professores.

Nos estudos de Foucault (1987) que demonstram as relações de domínio e poder instituídos, as escolas reproduzem o ambiente de trabalho com o controle dos corpos, dos espaços e tempos, da disciplina e do comportamento. O aluno é submetido a um processo de vigiar e punir, de modo que todo o aparelho escolar serve aos interesses do sistema capitalista de produção, na medida em que a escola prepara o trabalhador, submisso, passivo, pronto para receber ordens e executá-las conforme regras e normas bem definidas.

> O carcerário 'naturaliza' o poder legal de punir, como 'legaliza' o poder técnico de disciplinar. Homogeneizando-os assim, apagando o que possa haver de violento em um e de arbitrário no outro, atenuando os efeitos de revolta que ambos possam suscitar, tornando consequentemente inúteis sua exasperação e excesso, fazendo circular de um para o outro os mesmos métodos calculados, mecânicos e discretos, o carcerário permite a realização daquela grande 'economia' do poder, cuja fórmula o século XVIII procurou, quando veio à tona o problema da acumulação e da gestão útil dos homens (FOUCAULT, 1987, p. 251).

Continua esse autor dizendo que "o problema atualmente está mais no grande avanço desses dispositivos de normalização e em toda a extensão dos efeitos de poder que eles trazem, através da colocação de novas objetividades" (op. cit. p. 253).

Hoje, o controle dos alunos perdeu seu significado, uma vez que, com o novo formato moldado pela política das competências e da empregabilidade, com a massificação do ensino

e a adoção das metodologias ativas[97] de aprendizagem, a instituição escolar não é mais a responsável pela colocação dos alunos no mercado de trabalho.

O controle agora passa a ser feito sobre os professores que, sem uma perspectiva mais clara de como devem agir, sem a institucionalização de novas metodologias e sem a necessidade de voltar sua prática pedagógica para o ensino [o foco hoje está na aprendizagem[98]], podem tornar-se modelos de uma 'ideologia' que, absolutamente, não interessa às elites dominantes. Essa 'ideologia' vai se caracterizando por um comportamento de 'contra-corrente' do que os profissionais da educação vivenciam atualmente, de salários aviltantes, condições de trabalho precárias, desvalorização profissional junto à sociedade, alunos mal preparados pela escola pública, além da angústia provocada pela ameaça de que o ensino à distância possa promover demissões em massa num futuro muito próximo. E, como reação quase inconsciente, uma rebeldia quanto à obediência das normas impostas e uma necessidade de se 'auto-afirmar', com possíveis consequências negativas, porque essas reações, não raro, se voltam contra os alunos, a parte mais frágil da instituição.

Os editais mais recentes para concurso público trazem uma 'novidade' em relação à atribuição de carga horária semanal: quando, antes, o edital apontava, por exemplo, 4 (quatro) horas-aula, hoje, o edital aponta 6 (seis) horas-aula, sendo 4 (quatro) horas-aula em sala de aula e 2 (duas) horas-aula para atividades extraclasse. Até então, os concursos eram feitos para apenas 4 (quatro) horas-aula (por exemplo) e o professor 'ganhava' mais 2 (duas) horas-atividade para elaboração e correção de provas, participação em reuniões e outros eventos acadêmicos, preparação das aulas e de materiais didáticos e atendimento aos alunos, sempre em horários diferentes daqueles próprios das aulas, podendo, inclusive, ser feito em local diferente do ambiente escolar. Isso significa que esse período 'extra' que antes era aleatório e ficava sob responsabilidade do professor, hoje está se tornando uma obrigatoriedade, cuja ação deve ser praticada na própria instituição de ensino.

---

[97] Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que, supostamente, a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que pode estimular a auto aprendizagem e facilitar a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido (BASTOS, 2006).

[98] O Parecer CNE/CP 29/02, na página 15, diz "A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro". Ainda, na página 29, "O que interessa, essencialmente, não é o que a escola ensina, mas sim o que o aluno aprende nela ou fora dela. O que conta, efetivamente, é a competência desenvolvida".

O ‘problema’ que se estabelece, no entanto, é que as determinações ora em andamento parecem ter um significado muito parecido com aquele ocorrido nas sociedades modernas quando, segundo Morin

> ... a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologização se efetuaram segundo as regras e os princípios da *racionalização*, ou seja, a manipulação social, a manipulação dos indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios de ordem, de economia, de eficácia (...). Enquanto a razão humanista era liberal, a racionalização técnica aparece como violência, ‘persuasão’, segundo a fórmula de Heidegger. Vê-se que ciência, técnica, razão constituem momentos, aspectos de um ‘pôr em causa’ do mundo natural, intimado a obedecer ao cálculo; e a técnica saída da experimentação e da aplicação científicas é um processo de manipulação generalizada, para agir não só sobre a natureza, mas também sobre a sociedade (MORIN, 2010, p. 162-163).

Existe, a meu ver, uma ‘racionalização’ em andamento, que pode representar uma ‘asfixia’ generalizada em relação aos professores e à própria administração do sistema acadêmico como um todo, ao invés de promover uma organização e uma facilitação como, provavelmente, são as intenções daqueles que estão implementando esse processo. Diz Morin que

> A história avança, não de frente, como um rio majestoso, mas por desvios que suscitam acontecimentos externos e internos. É um curso incessantemente perturbado, modificado e contrariado. Qualquer evolução é o fruto de um **desvio bem-sucedido**, cujo desenvolvimento transforma o sistema de onde é oriundo: desorganiza-o e organiza-o transformando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de novas formas. O jogo do devir comporta também a mudança de sentido das ações, o que chamei de ecologia da ação, cujo primeiro princípio é o seguinte: assim que começa num determinado meio, toda ação entra num jogo de inter-retro-ações que modificam, desviam, ou mesmo invertem o curso dela: escapa assim da vontade do seu autor e pode até mesmo, em ricochete, voltar-se contra ele (2007, p. 212) (meu grifo).

Entendo, portanto, que qualquer sistema imposto aos professores ou à própria administração acadêmica, de qualquer que seja a instituição escolar, pode, num primeiro momento e até certo ponto, refletir-se numa organização e num planejamento mais ‘racional’. Porém, certamente, vai ‘inibir’ todo o processo de inter-retro-ações possível, e necessário, para que ocorram os ‘desvios bem-sucedidos’ de que fala Morin e que fazem a diferença para uma instituição que pretenda fundamentar-se no Pensamento Complexo.

5.1.2 O PODER DESCENTRALIZADO

Como não se pode [ou não se deve] sugerir mudanças na estrutura organizacional do Centro Paula Souza, minha visão aponta para mudanças possíveis dentro da organização de cada unidade de ensino. Segundo Morin, os problemas fundamentais da organização do trabalho esbarram na especialização, hierarquia e centralização que aparecem como fenômenos em auto-organizações constituídas por grande número de indivíduos (1999, p. 281). De acordo com ele, tem-se como evidente um esquema apoiado nesses fenômenos que impõem e exigem as regras para um desenvolvimento da funcionalidade, da eficácia e da racionalidade. Porém, Morin entende que essa visão traz uma "divisão mutilada da organização biológica, subdesenvolvida do desenvolvimento social, simplificadora duma realidade fundamentalmente complexa" (op. cit. p. 282). Para ele a organização viva deveria funcionar como um cérebro, pois

> ... o cérebro, que nos parece o governador autocrático do organismo, é, como diz von Foerster, um 'órgão democrático'. Não existe um centro de comando, mas uma federação de regiões dispondo cada uma da sua relativa autonomia. Tudo se produz e decide através de 'assembleias' de neurônios (...) esse regime de assembleias necessita da cooperação entre dois hemisférios, três instâncias paleo-meso-neo-cefálicas, dois sistemas de feixes hormonais e, conforme a hipótese recentemente desenvolvida por Fodor, diversos 'módulos' funcionais relativamente autônomos, cada um com seus princípios e normas, associados num Parlamento de 'órgãos mentais' (MORIN, 2005, p. 99).

Para Morin, é necessário desenvolver modos de organização que combinem: centrismo, policentrismo, ascentrismo; hierarquia, poliarquia, anarquia; e, especialização, poliespecialização, competência geral (2011, p. 125), ou seja, uma recursividade organizacional. Portanto, uma reforma nesse âmbito exigiria mudanças no que diz respeito à centralização, hierarquização, especialização e competências do sistema administrativo e acadêmico da unidade de ensino. Essa 'reforma', a meu ver, não afetaria de forma significativa o que hoje é posto como funcionalidade dos cargos e responsabilidade decorrente do contrato trabalhista que se mantém, entre funcionários e Centro Paula Souza.

A proposta de Morin decorre do fato de que a

> ... combinação de centrismo com policentrismo dota de capacidade de decisão a diversos centros, cada um deles encarregado de uma competência

> própria sobre problemas particulares. O acentrismo significa que os agentes podem aceder às informações internas e externas e dispor de uma margem de liberdade, especialmente nos casos de imprevistos ou de condições críticas (op. cit. p. 126).

A estrutura organizacional da Fatec de Itapetininga poderia funcionar segundo as ações de grupos de professores dotados de responsabilidades específicas. A relação entre os membros de cada grupo, entre esses grupos e entre cada um deles e as Coordenadorias e a própria Diretoria deveria ser feita segundo uma combinação de hierarquia com poliarquia. Desse modo, a pluralidade de hierarquias diferentes se estabeleceria conforme o campo de atuação e a especialização de cada membro ativo do grupo, pelas circunstâncias e prioridades do momento, o que tornaria essa poliarquia flexibilizada. Assim, também seriam estabelecidos níveis de competências entre os elementos dos grupos e entre os próprios grupos, em decorrência das especializações de cada professor.

Esses grupos[99], na verdade, já existem, mas não são previstas participações ativas de professores, a não ser daquelas já especificamente definidas para os membros de cada um deles. O próprio grupo que criei a partir das atividades decorrentes de meu doutorado, de estudos da Complexidade – GECOM, também poderia ser integrado na organização geral da instituição. A ideia é que os professores sejam 'distribuídos' dentro desses grupos, de modo que eles possam participar ativamente de reuniões que possibilitem um 'esquema' de comunicação e organização mais amplo. Essa participação deveria ser 'flexível' no que diz respeito à rotatividade, de tempos em tempos, dos professores nos diversos grupos.

Também seria desejável grupos acêntricos formados por professores que possuem formação e/ou especialização numa determinada área do conhecimento, uma vez que isso possibilitaria e facilitaria a adoção da interdisciplinaridade[100] e da provável transdisciplinaridade, que a própria legislação que regulamenta os cursos superiores de tecnologia assim o exige (ver: Resolução CNE/CP n. 3, Artigo segundo, Inciso sexto).

Dessa forma, pode-se vislumbrar alguns princípios norteadores do Pensamento Complexo em prática. O primeiro, sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo (MORIN, 1997, p. 199), de modo que cada professor [incluindo aí os funcionários e estagiários] seja considerado uma parte do todo, que nunca é

---

[99] Existem, atualmente, seis Laboratórios, a Sala de TI (Tecnologia da Informação), Biblioteca, Central de Eventos, Central de Estágios, ADFATEC, Coordenadorias e Diretoria, todos formados por professores e/ou funcionários e/ou estagiários. Além desses 'grupos', existe o Núcleo Docente Estruturante – NDE, do qual faço parte, mas que, desde quando foi criado, em 2009, reuniu-se apenas uma vez para discutir assuntos relacionados às questões pedagógicas e que não teve nenhum resultado mais prático, encontrando-se hoje desativado.

[100] Os conceitos desses termos serão discutidos mais adiante.

apenas a soma das partes, mas seu conjunto, em que cada membro conserva sua própria individualidade complexa. Nesses termos, entra em cena o segundo princípio, hologramático, em que cada parte que compõe o todo também contém o todo dentro de si (MORIN, 2000, p. 209-210), ou seja, cada professor da Fatec deve ser considerado a própria Fatec, na medida em que vai existir a possibilidade de todos eles participarem mais ativamente de cada grupo que administra e organiza a instituição, conhecendo-a melhor.

Ainda, nesse sentido, o próximo princípio, do anel retroativo, também passa a fazer parte dessa organização, pois uma comunicação mais próxima entre os grupos e os diversos membros de cada grupo vai maximizando as informações de retorno [*feed back*], seja negativo ou positivo, de regulação de toda a organização, no primeiro caso, ou de motivação e de incentivo àquilo que concerne ao segundo caso. Segundo Morin (2000, p. 210), as retroações, sejam elas inflacionadoras ou estabilizadoras, são as legiões de fenômenos que ocorrem no meio econômico, social, político ou psicológico entre os seres humanos.

Na condição de que os professores passem a conhecer melhor os mecanismos da administração e da organização da Fatec, entra em cena o princípio da recursividade, no qual o conhecimento é produto/produtor de uma realidade sócio-cultural que comporta, intrinsecamente, uma dimensão cognitiva (MORIN, 1998, p. 30). Os professores, então, terão mais condições de participar ativamente das possíveis transformações na organização da Fatec, ao mesmo tempo em que são por ela transformados.

O principal entrave que se estabelece nessa questão é o fato de que praticamente todos os professores são ‘aulistas’ contratados em regime de CLT. Isso significa dar suas aulas e ir embora para casa. Não existe um comprometimento mais enfático com a instituição, uma vez que não há motivação para que ali permaneçam, participando de grupos de estudos ou de trabalhos e pesquisas, fora do horário de aula, afinal, não são pagos para isso. Essa condição deveria ser promovida pela própria organização formal, a partir de suas normas de funcionamento [mais necessariamente a carreira profissional], o que não contraria, absolutamente, a noção moriniana de polarização entre o patente e o latente, numa lógica recursiva – ora complementar, ora concorrente e ora antagônica.

De fato, as entrevistas que realizei com os professores foi reveladora de um compromisso mais intenso desses com seus alunos, e não necessariamente com a instituição, como se pode verificar nas falas: “Então, para fazer uma análise assim, **o respeito do aluno ao docente** dentro da Fatec é muito melhor, é muito diferente do que lá fora. Isso também **deixa a gente mais seguro** (03MDC); “Eu noto que **os alunos têm um respeito** diferente de tratamento de nossos professores aqui (...) e **isso foi fazendo com que eu gostasse de dar**

aula aqui, trabalhar, dar aula aqui na Fatec (26MIB); "... eu não me importo se eu vou ser a professora que ganho o prêmio Nobel. Não! Não é isso que me interessa. Eu quero ensinar, eu gostaria de **ser reconhecida pelos meus alunos**, chegasse no dia de amanhã, esses meus alunos falassem; 'Nossa professora! A sua aula, aquilo que você falou em aula foi importante pro meu profissional'. Você entendeu? Eu gosto de ter esse retorno, de poder saber que **alguma coisa eu fiz de bom**" (06FIC); "**É fazer com que a educação tenha um sentido menos econômico e mais social**. Eu vejo muita complicação em você procurar sempre desenvolver uma pessoa para atender às necessidades do mercado e se preocupar menos com os seres humanos" (07MIC); "Eu quero continuar dando aula e transformar essa realidade do Agronegócio aqui, **transformar esses alunos num produto melhor, cada vez melhor**" (42MIB); "... poder estar próxima dessas pessoas, contribuir de alguma forma **para que elas se desenvolvam e cresçam**. Espero que eu esteja contribuindo para isso" (52FIA).

A solução que vislumbro seria a contratação de professores em tempo integral, enquadramento que hoje se estabelece como Regime de Jornada Integral – RJI. Na Fatec de Itapetininga, de um total de 49 (quarenta e nove) professores, apenas 4 (quatro) estão em regime de RJI (dezembro de 2012).

O enquadramento em RJI é autorizado para o professor que estiver cursando uma pós-graduação em mestrado ou doutorado, ou quando apresentar um projeto relevante que seja aprovado tanto pela Congregação da Unidade quanto pela Comissão Permanente de RJI, no Centro Paula Souza. Nessas condições o professor pode continuar com uma carga horária de aulas entre um mínimo de 8 (oito) e um máximo de 16 (dezesseis) horas-aula e desenvolver as atividades previstas no seu projeto [ou mestrado/doutorado], perfazendo um total de 40 (quarenta) horas semanais.

Todas essas questões é que vão definir o sucesso, ou não, da implementação da interdisciplinaridade. Cada professor deve estar consciente de que é uma parte integrante da Fatec e, como tal, também representa a própria Fatec. E que o 'tempo' de sua permanência, seja no âmbito da Fatec ou não, uma vez investido da responsabilidade de ser 'professor', não precisaria ser contabilizado em horas-aula, mas sim num 'intervalo de tempo' em que ele possa ter a consciência do dever cumprido, sem infringir o que reza seu contrato de trabalho. Nesse aspecto, concordo com Seraphim que aponta a contratação por tempo integral [Regime de Jornada Integral – RJI] como "a única forma com que se consiga a aplicação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no ensino" (2006, p. 122) e que, para nós, transforma-se na condição *sine qua non* para a solução desse problema.

5.1.3 ADOTANDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Lançando mão da Resolução 3 do CNE/CP, já discutido anteriormente, o seu Artigo segundo diz que os cursos de nível tecnológico deverão "VI – adotar a flexibilidade, a **interdisciplinaridade**, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos" (meu grifo). É, pois uma determinação legal adotar a 'interdisciplinaridade', o que não acontece na Fatec de Itapetininga, a não ser em algumas ocasiões eventuais. Segundo Morin,

> Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos interdisciplinaridade.' Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar. Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo 'transdisciplinaridade' (2010, p. 135).

Os conceitos das expressões 'multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade' estão fortemente atrelados ao Primeiro Princípio do Pensamento Complexo [Sistêmico ou Organizacional] em que não se pode conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes nem tampouco as partes sem conhecer o todo.

Porém, percebo que esses conceitos estão enraizados no meio acadêmico, desde os anos 1990, provavelmente por força de um 'modismo' que tem sido anunciado e que reflete o 'senso comum' estabelecido pelo simples entendimento que se tem da palavra em si. Todas as três instâncias da 'disciplinaridade' [multi, inter e trans] são entendidas pelos professores da Fatec de Itapetininga [e, em minha opinião, esse 'dilema' pode ser generalizado entre as Fatecs de todo Estado] como sinônimas, sem a preocupação de um aprofundamento sobre o que de fato significa cada uma delas.

Esta minha suposição está baseada nas respostas que os professores da unidade de Itapetininga deram no 'levantamento de dados' que fiz, na ocasião da formação dos grupos de estudo da complexidade (ver Apêndice E). Nesse levantamento, incluí perguntas que me mostrassem o nível de conhecimento dos professores sobre o Pensamento Complexo, em especial, e sobre determinados assuntos, em geral, todos encontrados na obra de Edgar Morin, entre eles, 'interdisciplinaridade' e 'transdisciplinaridade'.

A respeito desse levantamento, tenho alguns dados estatísticos que considero importantes. Sobre o ‘Pensamento Complexo’, 63,6% declararam ‘não conhecer’ ou apenas ter ‘ouvido falar’, contra 33,0% que declararam ‘conhecer’ ou ‘conhecer alguma coisa’ a respeito do assunto. O restante (3,4%) declarou ‘conhecer em profundidade’. Declararam ‘não conhecer’ os assuntos: Visão holonômica (97,0%); Terceiro incluído (90,9%); Círculo retroativo (97,0%); Recursividade (84,8%). Minha experiência das leituras de Morin é suficiente para demonstrar que quem conhece o Pensamento Complexo também ‘conhece alguma coisa’ sobre esses assuntos. Isso significa que, provavelmente, apenas algo em torno de 7,5% [a diferença entre 100% e a média entre os valores dos que declararam ‘não conhecer’ esses assuntos] dos professores conhecem, de fato, ‘alguma coisa’ do Pensamento Complexo.

O que chama a atenção é o fato de que 87,9% dos professores ‘conhecem’ ou ‘conhecem com profundidade’ a interdisciplinaridade; sobre a transdisciplinaridade, 66,7% declararam ‘conhecer’ ou ‘conhecer com profundidade’ e 21,0% deles declararam ‘conhecer alguma coisa’ [somam 87,7%, praticamente o mesmo número de professores do item anterior, sobre interdisciplinaridade].

É evidente que não se pode concluir, com base nessas informações, que aqueles 3,4% de professores que disseram ‘conhecer profundamente’ mais os 33,0% que disseram ‘conhecer’ ou ‘conhecer alguma coisa’ sobre o Pensamento Complexo tenham faltado com a verdade. O estudo dessas questões poderia ter sido feito por meio de outros canais que não o Pensamento Complexo, mas imagino eu que o conhecimento que os 87,9% têm sobre interdisciplinaridade [e considerando 87,7% com relação à transdisciplinaridade] não vem de uma sustentação teórica adequada, nem de um maior aprofundamento sobre o assunto. Em outras palavras, é bem provável que esse conhecimento esteja baseado no ‘senso comum’, daquilo que se imagina, popularmente, o que seria a inter ou a transdisciplinaridade. Confundem-nas, portanto, tomando-se a transdisciplinaridade como sinônimo de ambas, isso para, pelo menos, 80,3% desses professores [(87,9% + 87,7%)/2 – 7,5%].

Para confirmar essa minha constatação, mantive conversas com muitos professores nos corredores da Fatec, registradas em meu diário de campo. Realmente, essa confusão ocorre, pois esses conceitos são entendidos como a simples união entre as disciplinas [multi ou pluridisciplinaridade]. Ora, quem não sabe o que é a inter ou a transdisciplinaridade não pode colocá-las em prática, senão apenas do modo como se julga, subjetivamente, fazê-lo.

É, pois com esse pensamento que, nas Fatecs, existem pelo menos três situações que, aparentemente, são propostas de interdisciplinaridade nos currículos dos seus cursos, quais

sejam, a disciplina Avaliação Autônoma de Projetos – AAP, o Núcleo Docente Estruturante – NDE e as disciplinas denominadas Projetos. No que tange à unidade de Itapetininga, em nenhum desses casos se aplica a inter ou a transdisciplinaridade, a não ser pelo senso comum de que juntando questões de diversos professores colaboradores tudo estaria resolvido.

Minha proposta vai no sentido de que o primeiro princípio da Complexidade [sistêmico] torna cada professor uma parte da Fatec e que o segundo princípio [hologramático], torna cada parte o reflexo do todo, como já o disse anteriormente. Isso quer dizer que as partes estão no todo assim como o todo está nas partes. Ora, se cada parte é o todo, a primeira providência a ser tomada para que isso ocorra é 'transformar' cada professor numa Fatec. Em outras palavras, cada qual precisa, necessariamente, tomar conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas de seus pares. Não se trata de aprofundar estudos, mas de tornar o conhecimento particular, de cada disciplina, um conhecimento generalizado, de todos. Muito além disso, é preciso que cada parte esteja integrada no 'conjunto social Fatec', uma vez que os projetos sócio-culturais[101] ali desenvolvidos também fazem parte da unidade.

O terceiro princípio [do círculo retroativo] vai mostrar que todas as ações praticadas no âmbito da Fatec têm respostas, têm informações de retorno que podem ser negativas ou positivas, ou seja, de controle ou de intensificação das ações. Nesse sentido é de extrema importância que os professores estejam atentos para o *feed back* que vem dos alunos em todas as questões pedagógicas em que eles estiverem envolvidos. Esse retorno, enquanto informação dos alunos, deve ter direcionamento generalizado entre os demais professores, Coordenadoria e Diretoria, de modo que as respostas sejam adequadas, no sentido da regulação, de correção das ações ou, no sentido positivo de reforço, uma análise mais detalhada de como proceder para que o sistema todo não entre em falência. Essa 'falência' pode ser entendida tanto como a evasão intensa dos alunos de um determinado ciclo como a falta de candidatos no concurso vestibular, que possa determinar o cancelamento[102] do curso na unidade.

Na verdade, uma 'tentativa' de interdisciplinaridade já foi posta em prática algumas vezes na Fatec de Itapetininga. Eu mesmo, como professor de Matemática Financeira, já participei de algumas aulas da disciplina de Culturas Vegetais me envolvendo com os projetos dos alunos, relacionados ao plantio de milho, feijão, cana, eucalipto etc., ensinando-lhes o

---

[101] Falarei sobre os projetos sócio-culturais desenvolvidos na Fatec de Itapetininga mais adiante.

[102] Isso de fato ocorreu a partir do concurso vestibular para o segundo semestre de 2013. Um exemplo, próximo da unidade de Itapetininga, foi o Curso de Tecnologia em Silvicultura, do período vespertino, da Fatec de Capão Bonito, cuja relação candidato vaga ficou abaixo de 0,5.

cálculo do Valor Presente Líquido e da Taxa Interna de Retorno, que são ferramentas indispensáveis para análise de investimentos. Os alunos puderam, na ocasião, comparar o investimento a ser realizado nos seus projetos agrícolas com outros planos disponíveis no mercado financeiro, para aplicação de capital.

Outro caso foi o de um professor de Administração que participou da aula de Comércio Exterior, a convite da professora titular dessa disciplina, para construir, junto aos projetos de exportação, elaborados pelos alunos, uma planilha para cálculo dos impostos aplicáveis nessas transações internacionais. O fato é que, ainda assim, não há uma interdisciplinaridade do modo como deveria ocorrer, mas um 'auxílio' ao professor titular da disciplina. Para melhor explicar o significado desses três termos [multi, inter e transdisciplinaridade] vou recorrer a Basarab Nicolescu, com o seu "O manifesto da transdisciplinaridade". Esse autor trata as expressões 'multi' e 'pluri' como sinônimas.

> A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria (...) a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar (2008, p. 52).

Nesse sentido a multi ou pluridisciplinaridade é o que se pratica normalmente quando vários professores colaboram, de forma individualizada e solitária, com o conhecimento que têm de suas disciplinas, para compor uma prova ou um trabalho para ser resolvido pelos alunos. Já a "interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para a outra" (ibidem). Nicolescu, então, vai distinguir três graus de interdisciplinaridade:

> a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer;
> b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito;
> c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica... (op. cit., p. 52-53).

Assim, a interdisciplinaridade necessita de um ‘entrosamento’ entre os professores de diversas disciplinas para a resolução de um problema, de modo que vai haver a transferência de métodos, de uma para a outra, podendo surgir novas maneiras de interpretação e de resolução de problemas. Isso possibilita aos professores envolvidos ‘aprender’ algo mais, ao invés de somente ‘ensinar’, o que não acontece na multidisciplinaridade.

Com relação à transdiciplinaridade, o prefixo ‘trans’ “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (op. cit., p. 53). Dessa forma, esse autor vai dizer que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdiciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (op. cit., p. 55).

As ações individuais, isoladas e solitárias em sala de aula, ainda que sejam condizentes aos novos paradigmas, não revertem em melhorias generalizadas na qualidade da educação, o que significa dizer que os benefícios relacionados à Complexidade só serão possíveis, em termos coletivos, se assumida pela instituição como um todo: “um requisito básico para efetivar a inovação é institucionalizá-la, ou seja, a aceitação e o envolvimento em direção à escola” (TAMAYO, In: ARAÚJO & SASTRE, 2009, p. 144-145). É através de conscientização, comprometimento, planejamento e participação de todo o seu corpo docente [ou, pelo menos, de sua grande maioria], levando-se em conta, ainda, aspectos como crença, valores e atitude, que uma instituição de ensino pode, de fato, implantar reformas em sua estrutura educacional, previstas no discurso oficial e na legislação vigente. Trata-se, portanto, de um trabalho a ser desenvolvido pelos professores de cada instituição, respaldado pela Diretoria e Coordenadoria de cursos, ou Departamentos, mas sempre numa relação recursiva entre ambos, à maneira prevista por Morin para se estabelecer a contínua auto-organização complexa.

A experiência que tenho vivenciado como professor em unidades das Fatecs mostra que a intenção em atender à legislação é visível, porém insipiente se comparada com a visão do Pensamento Complexo de Morin. Existem casos, como o Núcleo Docente Estruturante – NDE, ou a Avaliação Autônoma de Projeto – AAP, que muito embora tenham a intenção de promover ações pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, como já o disse, apenas fazem a interligação dos conhecimentos de disciplinas ainda isoladas e fragmentadas. A participação dos professores é feita de forma solitária, independente e, portanto, de manutenção do *status* do paradigma clássico.

Essa minha experiência demonstra, também, que é notória a dificuldade da Diretoria, dos Coordenadores de Cursos e do professorado em geral em entender como devem ser consideradas a pluri, a inter e a transdisciplinaridade em sala de aula e como tornar as aulas mais práticas, sem que sejam realizadas apenas 'visitas técnicas'. Além disso, existe a dificuldade em aproveitar a capacidade, as habilidades e conhecimentos que cada aluno traz consigo do seu meio social, das questões éticas, do meio ambiente, da sustentabilidade e de tantos outros conceitos e temas transversais segundo o que propõem os paradigmas emergentes.

Nas entrevistas que fiz com alguns alunos da Fatec de Itapetininga, percebi que não existe um consenso dos alunos em identificar a maioria ou a minoria dos seus professores que trata, em sala de aula, de assuntos relacionados a temas transversais. Como já mostrei estatisticamente, 43,75% dos alunos diz que a **maioria** dos professores fala sobre os temas transversais, mas também 43,75% deles responderam que a **minoria** fala sobre esses temas, enquanto 12,5% responderam que não se lembram ou que os professores abordam apenas os assuntos relacionados com a disciplina deles. Com relação ao conhecimento prévio que os alunos detêm e que o professor procura trazer para a sala de aula, também já apontei que 62,5% dos alunos afirmam que a **maioria** dos professores usa esse artifício contra 37,5% deles que disseram ser a **minoria**.

Mesmo algumas das regulamentações elaboradas pelo próprio Centro Paula Souza demonstram essa conotação de tentativa em atender a legislação vigente, mas de, na verdade, manter antigas práticas justificadas pelo paradigma clássico. Nesse sentido, acredito ser importante abrir uma discussão sobre o porquê dessa resistência, cujas consequências são visíveis no cotidiano da instituição, mas que, provavelmente, tem raízes muito mais profundas do que "sonham nossas vãs teorias", parafraseando a célebre frase shakesperiana.

Um exemplo disso está no artigo 46 do Regimento Unificado das Fatecs, parágrafo primeiro, versando sobre os conceitos e notas mínimos para aprovação que "representarão o que for considerado necessário para que o aluno cumpra as atividades subsequentes e **se aproprie minimamente** dos conteúdos e abordagens da atividade" (meu grifo). Primeiro, não existe uma orientação no sentido de ficar mais claro o que seria o 'minimamente' apropriado para aprovação dos alunos. Segundo, na falta dessa orientação, mantêm-se as prerrogativas 'convencionais', de avaliação quantitativa, por meio de provas e trabalhos escritos, cuja média final deve ser **igual ou maior que 6,0 (seis)**. Ressalte-se que, adotados novos métodos e técnicas de ensino, a quantificação deixa de ser o fim do processo para se tornar apenas mais um indicador de aprendizagem.

Os exemplos se acumulam quando se faz referência ao Sistema de Avaliação Institucional – SAI, do Centro Paula Souza, em que existe reclamação constante dos alunos com relação aos quesitos que dizem respeito às mudanças na prática pedagógica, como por exemplo: relacionar os conteúdos estudados em cada disciplina com outras áreas do conhecimento ou com o mundo real; aproveitar os conhecimentos e habilidades dos alunos; incentivar participação em atividades externas [técnicas, sociais e culturais] etc. Portanto, percebe-se a intenção de quem elabora os questionários do SAI em atender à legislação vigente, porém fica evidente a falta de orientação para as Unidades de Ensino no que tange à implementação de medidas que proporcionem, de fato, as mudanças propostas na legislação.

As prováveis soluções, a meu ver, devem partir de dentro de cada Unidade de Ensino, uma vez que o Centro Paula Souza estabelece regulamentações gerais que servem a todas as Fatecs do Estado de São Paulo, e não de especificações que demandam o estudo das características regionais e locais de cada Unidade de Ensino. Isso, desde que a necessidade de tais mudanças, muito mais do que simplesmente "pensadas", sejam "sentidas" pela comunidade, mais do que ao nível do patente, deve ser levado em consideração as questões latentes, o que implica um outro olhar, diferente do dominante, conforme nos alerta Morin: uma reforma do pensamento.

Pude consultar algumas dissertações elaboradas no Programa de pós-graduação do Centro Paula Souza (SERAPHIM, 2006; CHOUERI JÚNIOR, 2006) que mostram as dificuldades dos professores em realizar trabalhos de forma interdisciplinar. Um deles, inclusive, vai apontar a contratação por tempo integral [Regime de Jornada Integral – RJI] como, talvez, "a única forma com que se consiga a aplicação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no ensino, com resultados excepcionais em termos de pesquisa e reflexos na sociedade" (SERAPHIM, 2006, p. 122). Ressalte-se, porém que isso não garante, necessariamente, o sucesso desejado, conforme se pode constatar em faculdades e universidades que dão preferência a essa política de contratação e em que os docentes continuam a exercer suas atividades como ilhas isoladas. Novamente deve-se lembrar a dominância de um paradigma 'clássico', principalmente no mundo acadêmico.

Na Fatec de Itapetininga existe em seu calendário escolar, desde 2007, a Semana de Mostra de Projetos de Iniciação Científica que é a oportunidade que os alunos têm de apresentar seus projetos e trabalhos acadêmicos de conclusão de curso [chamados de Trabalhos de Graduação – TG]. Esses projetos são interdisciplinares, na medida em que os alunos procuram diversos professores, de diversas disciplinas, para solucionar os problemas que vão encontrando no desenvolvimento de seus trabalhos. Esses podem ser considerados

interdisciplinares, mas, ainda assim, não existe uma interdisciplinaridade mais efetiva entre os professores da unidade.

5.1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

A ampliação das unidades das Fatecs no Estado de São Paulo parece não ter levado em conta a ampliação da estrutura humana necessária para gerir com eficiência todo o aparato que compõe a rede em que se formou o Centro Paula Souza. Com relação à contratação de novos professores, pelo menos na Fatec de Itapetininga, vários concursos públicos não foram realizados, simplesmente por não haver candidatos inscritos. Outros aconteceram, mas o candidato foi reprovado por não atender às condições impostas pelos editais, como experiência profissional mínima igual ou maior que a metade da experiência indicada no edital, ou didática insuficiente ou, até mesmo, insuficiência dos conhecimentos específicos sobre a disciplina.

A qualidade do ensino fica, portanto comprometida, na medida em que, havendo a necessidade de oferecer as aulas cujos concursos não foram realizados ou tiveram seus candidatos reprovados, os professores são contratados de forma emergencial. Nessa situação, quase sempre os mesmos candidatos reprovados são contratados ou, em certos casos, outros profissionais que nem ao menos passaram por qualquer tipo de avaliação de competência docente. Assim, fica a impressão de que a qualidade do ensino poderá estar comprometida a médio ou, talvez, a longo prazo.

Outra questão que se coloca como relevante é o fato de que está definida a relação mínima de 1:1 (um para um) de candidatos ao vestibular nos cursos oferecidos pelas Fatecs. Ocorre que, pelo menos na cidade de Itapetininga, o curso de AGRO do período matutino tem apresentado uma relação muito baixa [para o segundo semestre de 2013, foi de 0,85:1 (oitenta e cinco centésimos para um), ou seja, para as quarenta vagas nesse período, houve apenas 34 (trinta e quatro) inscritos]. Esse curso só continua sendo oferecido em virtude de que, numa das reuniões de diretores das Fatecs, ficou acertado que a relação seria de 0,5:1 (meio para um), mas a decisão do Conselho Deliberativo já foi determinada e aprovada para 1:1 (um por um) nos próximos concursos vestibulares.

Existe, porém duas situações que não fogem à minha análise. A primeira diz respeito às solicitações de isenção da taxa do vestibular [estipulada em R$ 70,00 para o vestibular do

segundo semestre de 2013]. Na unidade de Itapetininga, praticamente 60% (sessenta por cento) das solicitações foram negadas. A outra situação se refere às inscrições feitas via Internet, mas que não são concretizadas, quer dizer, o candidato faz a inscrição, mas não recolhe a taxa ao banco. Essa "inadimplência" chega aos assustadores 100% (cem por cento) das inscrições efetivadas; numa palavra, provavelmente pudesse haver o dobro de candidatos caso essas inscrições fossem pagas.

Isso levou à discussão, numa reunião de professores da Fatec de Itapetininga, a possibilidade de implantar uma "estratégia" que já havia sido aventada por outra unidade, segundo informações extra-oficiais, portanto não confirmadas, de que cada professor da unidade estaria sendo convidado a "patrocinar" um jovem [de preferência aqueles cuja solicitação de isenção tivesse sido negada], pagando-lhe a inscrição do vestibular, na condição de que ele fizesse o curso, no caso de aprovação.

Dessa forma, os próprios professores estariam, literalmente, "pagando para trabalhar", pois fazer palestras nas salas de aula das escolas particulares e públicas da cidade, percorrer bairros da periferia e da zona rural para fazer propaganda e pregar cartazes nos bairros onde moram, isso, os professores das unidades já fazem, absolutamente, de graça. A novidade, agora, é (ou será) esse novo patrocínio.

Como se não bastasse tudo isso, os professores têm a obrigatoriedade de estar se atualizando permanentemente, o que representa custos, mesmo que a atualização se realize em instituições públicas ou no próprio Centro Paula Souza. Tudo se passa como se o Governo estivesse transferindo a responsabilidade por investimentos, que deveriam ser sua obrigação, para o 'bolso' dos docentes.

Outro detalhe que também não foge a minha análise é o que considero um 'enfraquecimento' do processo democrático, que pode ser observado nas alterações da redação do Decreto Estadual número 17.027, revogado em 13 de setembro de 2012, pelo Decreto número 58.385. O parágrafo terceiro do Artigo sexto do Decreto 17.027 trata dos membros do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza e diz que "com exceção do Diretor Superintendente, serão nomeados pelo Reitor, mediante prévia aprovação do Conselho Universitário, **com mandato de 2 (dois) anos, permitida uma recondução consecutiva**" (meu grifo). Já o Artigo sexto do Decreto número 58.385, que trata do mesmo assunto, teve a redação alterada no que diz respeito ao mandato, agora de 4 (quatro) anos, e à **permissão da recondução** de seus membros.

Um ponto relevante nessa questão é a condição imposta aos candidatos à função de Diretor e Vice-Diretor Superintendente. Antes, no Artigo onze do Decreto número 17.027,

havia a seguinte redação: “serão nomeados pelo Governador, com base em listas tríplices uma para cada função, propostas pelo Reitor, ouvido o Conselho Deliberativo do CEETPS”. Já o Artigo onze do Decreto 58.385, a redação ficou alterada para: “Os empregos públicos em confiança de Diretor Superintendente e Vice-Diretor Superintendente **são privativos dos integrantes das carreiras docentes** do CEETEPS e serão nomeados pelo Governador, com base em listas tríplices, uma para cada função, propostas pelo Reitor da UNESP, ouvido o Conselho Deliberativo do CEETEPS” (meu grifo).

O comando do Centro Paula Souza fica, portanto, “fechado” exclusivamente aos funcionários de carreira, quer dizer, aos especialistas em determinadas áreas da tecnologia, uma vez que toda contratação docente feita por concurso público privilegia o conhecimento profissional em detrimento do acadêmico. Coloca-se em evidência, portanto, o aspecto técnico no comando do Centro Paula Souza. Segundo Morin, “o conhecimento técnico se restringe aos *experts* cuja competência em um âmbito restrito corre paralela à sua incompetência quando o assunto se modifica por influências exteriores ou por novos acontecimentos” (2011, p. 157) (minha tradução). Continua esse autor dizendo que:

> De maneira mais profunda, o fosso que cresce entre a tecnociência esotérica, hiperespecializada, e os cidadãos cria a dualidade entre os que conhecem – cujo conhecimento é de resto parcelado, incapaz de textualizar e globalizar – e os ignorantes, isto é, o conjunto dos cidadãos. Desse modo, cria-se nova fratura social entre uma ‘nova classe’ e os cidadãos. O mesmo processo está em andamento no acesso às novas tecnologias de comunicação entre os países ricos e os países pobres. Os cidadãos são expulsos do campo político, que é cada vez mais dominado pelos ‘expertos’, e o domínio da ‘nova classe’ impede de fato a democratização do conhecimento (2007b, p. 111-112).

Corre-se o risco, portanto, de um enfraquecimento do processo de democratização, na medida em que as posições de comando nas administrações dos diversos setores das instituições, sejam elas acadêmicas ou não, estejam sendo ocupadas, cada vez mais, por especialistas em determinadas áreas do conhecimento. Esses especialistas, segundo o que Morin aponta, podem não ter as condições mínimas, necessárias e adequadas para tomar decisões quando o assunto a que se reportarem não estiver dentro da sua área de especialização.

Esse fato pode ser facilmente comprovado através da história recente da própria Fatec de Itapetininga, na ocasião em que seu segundo diretor foi indicado para o cargo sem nunca ter uma experiência de comando sequer, mas com amplos conhecimentos sobre a sua área de especialização. Outro exemplo eu mesmos senti quando, vindo do próprio Centro Paula

Souza, o relatório sobre minha primeira solicitação de ingresso ao RJI[103] apontou o período de **um ano** para a pesquisa de **caráter etnográfico** que pretendia realizar, algo 'aparentemente' **muito extenso**. Resta-me, no entanto, dar a mão à palmatória, uma vez que meu projeto inicial contemplava um estudo mais amplo, sobre os cursos de formação de professores, de um modo geral, com pesquisas a serem realizadas em três unidades de Fatecs. Pude, a partir desses questionamentos vindos do Centro Paula Souza, delimitar meu tema para os Cursos de Tecnologia, transformando-o num estudo de caso, especificamente voltado para a Fatec de Itapetininga.

Sem questionar as competências e as virtudes de caráter, honestidade e de outras tantas qualidades que um especialista certamente tem ao assumir um cargo de chefia, o que estou colocando em relevo é o que Morin aponta como problema, ou seja, "a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais" (2001, p. 13-14).

Entenda-se, no entanto, que a hiperespecialização a que Morin se refere é aquela que se fecha em si mesma sem permitir a integração dos assuntos parciais, que comportem um problema pontual, em uma problemática global, contextualizada, cuja concepção seja entendida como um aspecto ou parte integrante de um todo mais abrangente.

5.2 OS PROFESSORES

As entrevistas que realizei com os professores da Fatec de Itapetininga me possibilitou a elaboração de um perfil docente 'generalista', mas que, evidentemente, não atende ao que deveria ser o 'perfil geral' desses professores, tendo em vista que muitos deles não se enquadram ou não possuem as características ali definidas. Uma professora confessou o seguinte, após tomar conhecimento desse perfil, "não me enquadro nele" (53FIA). Também

[103] Minha primeira solicitação de ingresso ao RJI aconteceu em junho de 2010 e foi negado, uma vez que o relator solicitou maiores esclarecimentos sobre minha pesquisa e as reais vantagens que a unidade poderia obter com a conclusão do meu trabalho. Parece-me ter sido desconsiderado o fato da obtenção do título de doutor em uma das mais prestigiadas universidades do país e do que isso representa para a própria instituição o que valeria a sugestão do relator, em minha opinião, de algumas modificações no projeto para aprovação em RJI. Na verdade, na época, eu mantinha uma relação 'conflituosa' com o segundo diretor da Fatec de Itapetininga, o que desagradava a Administração Central e que pode ter influenciado na decisão final do relator em me solicitar diligências.

possibilitou coletar dados referentes a vários aspectos particulares e subjetivos de suas vidas pessoal e profissional.

Mas, sem dúvida, foram as observações anotadas no meu diário de campo que trouxeram à tona uma realidade que, de outra forma, seria distorcida pela fala dos próprios professores nas entrevistas. Numa palavra, as ações reais dos professores nem sempre são condizentes com o discurso que fazem. Isso demonstra os limites do que considero o patente da instituição, o instituído por normas e regras que, normalmente, os professores acatam e professam na sua fala, mas que nem sempre são condizentes com o que é latente, o 'instituinte', o cotidiano de cada um deles, o 'agir' de acordo com seu modo de pensar, seus interesses e suas necessidades. De qualquer modo, entendo que muito do que foi dito representa, de fato, o sentimento real que os professores têm daquilo que está sendo falado. Assim, vou tecer comentários sobre essas falas, reportando-me, agora, ao que tenho registrado no diário de campo, as questões latentes, do 'instituinte', daquilo que é a prática guiada pelas intenções, pelos sentimentos, pelos valores, por tudo aquilo que não está definido na legislação, nem em normas de conduta ou em padrões de comportamento, seja ele profissional ou pessoal.

5.2.1 O *IMPRINTING* CULTURAL E A (RE)PRODUÇÃO

Começo por entender que boa parte dos professores se encontra 'reproduzindo' uma situação que lhes foi vivenciada e marcada como "*imprinting* cultural", seja na infância ou na adolescência. A princípio, Morin utiliza essa expressão como algo a ser combatido. Segundo esse autor, o "*imprinting* cultural inscreve-se cerebralmente desde a mais tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições iniciais que marcarão irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir" (1998, p. 35). Continua ele dizendo que

> ... o *imprinting* impede de ver diferentemente do que mostra. Mesmo quando se atenua a força do tabu, que proíbe, como nefasta e perversa, toda ideia não-conforme, o *imprinting* cultural determina a desatenção seletiva que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças, e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má (ibidem).

Porém, tomando o termo '*imprinting*' de Konrad Lorentz que o utilizou para designar a 'marca' imposta pelas primeiras experiências do jovem animal de seguir o primeiro ser vivo que se movimenta ao seu alcance como se fosse ele a sua mãe, não me parece ser algo totalmente nocivo. Pelo contrário, sendo, de fato, a mãe do jovem animal, este sabiamente irá segui-la para manter-se vivo, seguro, alimentado etc. No entanto, o próprio Morin vai colocar o Princípio Dialógico como o responsável por alimentar uma esfera cultural capaz de contrariar as doutrinas, "uma esfera de permissividade, maior ou menor, mais ou menos tolerada e tolerante, onde a normalização se atenua e, em consequência (...) abranda o *imprinting*, cujo enfraquecimento favorecerá tanto mais as expressões/trocas de ideias, ou seja, o dinamismo dialógico" (1998, p. 41).

Assim, em minha pesquisa com os professores, o sonho de ser professor foi por eles declarado como algo que ficou 'marcado' desde cedo, como, por exemplo, nas falas: "... desde pequena eu saía com meus pais professores, **eu tive essa influência** desde aquela época" (38FIB); "Quando eu era pequena **eu lembro** que... tinha meus irmãos e eu dava aula pra eles o tempo todo. Dava aula pra eles, a **gente tinha uma lousa em casa**, e eu dava aula para eles" (75FIA). "Eu **fiquei encantada** com a docência de um professor..." (50FIB). "O meu sonho profissional **sempre foi ser professor**..." (18MIA); "Eu queria ser professora (...) eu sempre pensei em **trabalhar em sala de aula**" (36FIB); "Aos 17 anos eu fiz um teste para ser professor porque tinha uma escola querendo professor e **eu sempre quis dar aula**" (15MIB). Morin, então, vai dizer que:

> O *imprinting* e a normalização asseguram a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento, as quais, rotativamente, asseguram o *imprinting* e a normalização. Assim, a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a **processos culturais de reprodução**: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. As crenças que se impõem são fortalecidas pela fé que suscitaram. Assim se reproduzem não somente os conhecimentos, mas as estruturas e os modos que determinam a invariância dos conhecimentos (op. cit., 1998, p. 36-37) (meu grifo).

Nesse sentido, o que se coloca como *imprinting* cultural responde por um "processo cultural de reprodução" do modo como o quarto princípio do Pensamento Complexo se apresenta, a recursividade do sistema vivo, em que o produto também é produtor daquilo que o produziu. Ora, o prefixo "re" de "reprodução" está considerado por Morin como o "RE Complexo" (1999, p. 309-320), associado à organização viva, ou seja, é conceitualmente radical, pois se encontra na raiz de todos os conceitos que comportam, nomeadamente, as

ideias de repetição, recomeço, recorrência etc., e é, também, múltiplo, total e global, uma vez que se diversifica em múltiplos conceitos, em todos os fenômenos e níveis da organização viva, concernindo-a em seu conjunto (op. cit., p. 320).

O RE Complexo não pode ser entendido apenas como uma redução igualitária, uma repetição ou cópia, um retorno do mesmo, mas que 'o mesmo' é 'um outro' e que o retorno do mesmo é um 'renovamento', ou seja, também deve ser entendido como produção de alteridade. Portanto, o RE Complexo

> Deve ser concebido não só em termos de repetição e de cópia, mas em termos de complexidade reorganizadora, regeneradora, reprodutora. Não pode estar unicamente voltado para o passado, porque opera circuito e troca **passado/presente/futuro**. A partir daí, o termo aparentemente mais redutor de todos (o mesmo) revela-nos o seu lado criador (op. cit., p. 321) (meu grifo).

Por esse aspecto, é bem provável que esses professores estejam, **hoje**, 'reproduzindo' aquilo que os produziu, com mais qualidade, de forma renovadora, diferente, mais bem acentuada e, portanto, de um jeito que supera o que para eles era, **ontem**, o modelo de sonho profissional, o que possibilita, talvez, um *imprinting* cultural em seus alunos, capaz de provocar sua reprodução, renovada, **amanhã**.

De igual modo, existem, na Fatec de Itapetininga, aqueles professores que acabaram por decidir pelos caminhos da docência em busca de uma fonte de renda, uma complementação de seu salário, como percebo, por exemplo, nas falas: "... e eu comecei a dar aula como um **complemento de renda**" (11FIB); "... apareceu a oportunidade de eu dar aula no SENAI, pra **complementar o meu trabalho**..." (37MDC); "Ela falou 'estamos precisando de professor, você quer dar aula de Inglês?' Ah! Vamos lá. Por que não? **Eu estava precisando** mesmo" (59MIA); "O caminho inicial foi **por causa da necessidade**. Eu estava desempregado e... daí, eu fui convidado a dar aula" (71MIB).

Nesse sentido, Morin vai dizer que existir é um modo de ser aleatório, marcado por dependências, por um contínuo recomeçar, e que o ser vivo é um ser de necessidades e carências. Diz ele que a dimensão existencial comporta, no ser vivo, o componente da computação, isto é, do cálculo.

> Se todo o ser vivo é um ser de carência e de necessidade, é sempre por computação que responde à necessidade e à carência. E é a associação dinâmica da necessidade e do *computo* que faz do animal um ser de desejo, de procura, de exploração. No animal não existe, por um lado a carência, por

> outro lado o cálculo, mas existe, na e pela união da carência e do cálculo, a **procura** (op. cit., p. 373) (meu grifo).

A ‘procura’, de que fala Morin, me faz entender que se trata, para os seres humanos, da ‘existência’ do sujeito e que é comparada, por esse autor, com a de um ‘jogo’ que se desenvolve no próprio ambiente e, ao mesmo tempo, contra ele, pois “cada indivíduo auto-egocêntrico se esforça por maximizar as suas probabilidades vitais e por minimizar os seus riscos mortais” (ibidem). A questão da ‘computação’ nos seres vivos tem um papel fundamental para Morin, que nela vê as instâncias informacional, simbólica, memorial e programática, da mesma forma como ocorre nos sistemas eletrônicos de tecnologia da informação.

Assim, remetidas ao meio eletrônico, a ‘instância informacional’ utiliza o sistema binário do ‘sim/não’ para as suas operações de reconhecimento dos estímulos externos portadores de informação; a ‘instância simbólica’, por sua vez, recebe e codifica as informações em símbolos–signos e “o ato de computação realiza-se a partir destes, que são formas organizadas [*patterns*] e constituem sistemas de diferenças/similitudes capazes, eventualmente, de corresponder a diferenças–variações–descontinuidades e as similitudes–repetições–continuidades que se manifestam no mundo exterior” (MORIN, 2005, p. 46-47).

A ‘instância memorial’ atua através de uma capacidade de registrar os símbolos–signos em múltiplas memórias [banco de dados] trabalhando na extração, inscrição, duplicação, modificação, eliminação etc., em função dos seus interesses e necessidades. E, finalmente, a ‘instância programática’ que “é constituída pelos princípios–regras–instruções que dirigem e controlam os cálculos, operações perceptivas, raciocínios. É nessas condições e nesses limites que se realiza a atividade computante, manipulação–tratamento, sob formas e modos diversos de signos–símbolos” (op. cit., p. 47).

Morin (2005, p. 48), então, elabora um diagrama mostrando o circuito “informação – programa (princípios–regras) – memória – signos/símbolos”, todas essas instâncias tendo como centro a ‘computação’ que está ligada diretamente ao programa, à memória e aos signos/símbolos. Portanto, a ‘informação’, que é o estímulo externo, vai alimentar toda a atividade computante que, para Morin, é um complexo de operações cognitivas realizadas pelos computadores, uma vez que “por mais diversas que sejam as atividades computantes, 1) comportam, de toda maneira e em todos os casos, uma dimensão cognitiva, inclusive nas atividades práticas e organizadoras; 2) dedicam-se a problemas” (ibidem).

Dessa forma, a atividade computante trata mais do que simplesmente a relação entre informação e signos ou símbolos; trata de problemas, o que Morin vai chamar de *general problems solver – GPS*, tomando a expressão de H. Simon[104] falando sobre o espírito humano, que é "uma competência geral bastante potente para poder aplicar-se a problemas diversos e particulares" (2005, p. 48). As tomadas de decisão, portanto, são feitas a partir de um *computo* que leva o sujeito a agir em função de suas necessidades e interesses no circuito "dependente–autônomo, produto–produtor" (MORIN, 1999, p. 247).

Para esses professores que acabaram decidindo pela profissão docente por necessidade financeira, a vida profissional na Fatec de Itapetininga, hoje, parece mostrar profissionais que trabalham por prazer, e não por necessidade. Esses mesmos docentes que aponto acima, uma vez perguntado sobre como é ser professor na Fatec, responderam: "Eu gosto muito porque é uma oportunidade que a gente tem de se renovar constantemente. Além de estar lidando com o jovem, que faz com que a gente não envelheça precocemente, **estar no meio deles me faz bem**" (11FIB); do mesmo modo, outro professor declarou que "Quando eu entrei na faculdade [Fatec] que eu realmente assumi a profissão de professor (...) porque **eu gosto daqui**, não só o fato de dar aula, mas principalmente, toda essa parte que a gente trabalha aqui dentro hoje, essa responsabilidade de informática e tudo mais, **me dá grande prazer de trabalhar aqui**" (71MIB); "**Trabalhar na Fatec é gratificante**, pelo fato de nós podermos trabalhar com um público, que eu percebo, que é muito carente, e que demanda ajuda nesse sentido, ou seja, professores que possam, através dessa formação, emancipá-los socialmente" (59MIA); e somente um deles não revelou um sentimento mais comprometido com a profissão quando respondeu apenas "não tenho nenhuma reclamação a fazer" (31MDC).

Sobre aqueles professores que já tinham a 'ideia fixa' de ser professor, ao responderem essa mesma pergunta, alguns demonstraram satisfação em trabalhar na Fatec, enquanto outros fizeram referência apenas ao fato de se portarem como profissionais: "Os professores são sempre um grupo amigável, sempre dá aquela sensação boa, **de energia boa**..." (38FIB); "Eu vejo o ambiente da Fatec hoje, um ambiente muito bom (...) **eu gosto de trabalhar aqui**" (18MIA); "É uma relação profissional, **bem profissional**. Eu tenho alunos, tenho responsabilidades, tem a direção que conduz algumas coisas e é isso que hoje a Fatec

---

[104] Herbert Alexander Simon, nascido a 15 de junho de 1916, em Milwaukee, Estado de Wisconsin, nos Estados Unidos. Em 1978 foi agraciado com o Prêmio Nobel de Economia pela sua pesquisa precursora no processo de tomada de decisões dentro de organizações econômicas. Em entrevista, falando sobre suas experiências com os computadores, disse: "Eu tive contato com computadores já no início em que foram inventados, e eles me fascinaram. Os computadores são capazes de manipular símbolo e isso pareceu-me muito com o pensamento. A idéia de que pudessem ser utilizados na resolução de problemas de propósitos gerais, caiu como um 'trovão' para mim" (BALESTRIN, 2002). Disponível em: <http://read.ea.ufrgs.br/read28/artigos/ARTIGO02.PDF>.

passa" (15MIB); "... eu não sou da cidade então eu tenho pouco contato, estou pouco na Fatec, estou pouco tempo aqui. É uma relação profissional. Como eu estou no ambiente de trabalho, falo uma coisa que talvez seja um pouco indelicado, mas **eu não venho trabalhar para fazer amigos, eu venho pra trabalhar**" (50FIB). Certo é que a maioria dos professores declarou sentir-se bem na Fatec por ser um ambiente acadêmico, de renovação constante de saberes e de aprendizagem e de realização pessoal e profissional.

Percebo, nesses depoimentos, algumas declarações contraditórias. Alguns se lançaram na profissão docente para conseguir meios de subsistência, mas, após abraçarem a profissão, o fizeram com prazer e entusiasmo e continuam a demonstrar esses sentimentos. Outros que, desde tenra idade já pensavam em ser professor, uma vez professores trataram a profissão como algo frio, mais parecendo que a ideia era, justamente, ganhar seu sustento e nada mais. Segundo Morin, somos *Sapiens–Demens*, quer dizer, ao mesmo tempo em que temos a consciência de nossos atos e de suas implicações [o que nos faz agir com racionalidade] também somos impelidos pelas emoções, os afetos, as pulsões [o que pode desandar, no limite, em comportamentos de barbárie].

5.2.2 O *SAPIENS DEMENS*

Tomando a vida dos seres humanos de maneira genérica, atentando para o cotidiano mais banal dos acontecimentos e do senso comum, ainda impera a ideia de que o *homo* é *sapiens*, *economicus*, *faber* e que se vive num mundo normal, racional, regular. Os acontecimentos que fogem a essa 'calmaria' são considerados apenas as 'exceções' causadas por situações específicas que as justificariam. Porém, ignora-se que nessa 'faixa média' da existência existam outras instâncias que vão além e aquém desse 'intervalo' quando

> ... amamos, odiamos, sofremos, oramos, sonhamos. Vivemos, de fato, num circuito de relações interdependentes e retroativas que alimenta, de maneira, ao mesmo tempo, antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose a loucura e a criatividade humanas. Esse circuito bipolar tem um pólo *sapiens* e outro *demens* (MORIN, 2007, p. 126-127).

O que Morin (op. cit., p. 127) aponta como circuito *sapiens–demens* é tudo aquilo que representa as contradições cerebrais e psíquicas, as ambiguidades entre o interior mental

recheado pelo imaginário, fantasias, subjetividade, e o exterior objetivo, a realidade sensível. Consiste na instabilidade e variabilidade da relação triúnica do cérebro [paleocéfalo, mesocéfalo e córtex] e trilógica do psiquismo [pulsão, afetividade e racionalidade]; na dupla necessidade antagônica egocêntrica–altruísta do sujeito, na virtude e na fragilidade da consciência. Com esse pensamento, Morin vai explicar que

> O ser humano é razoável e não é, capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ambicioso, angustiado, embriagado, extático, de gozo; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas ideias, duvida dos deuses e critica as ideias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e de quimeras. Na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o *homo demens* submete o *homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (ibidem).

Isso explica, de certa maneira, um fato recente da história da Fatec de Itapetininga, quando da realização da III Semana de Tecnologia, em outubro de 2008, situação a que já me reportei anteriormente (Cf. capítulo 2, p. 97-ss). Duas professoras estiveram à frente da organização administrativa desse evento e tiveram a precaução de conversar pessoalmente com uma funcionária de uma agência bancária na cidade, gerente de setor, profissional bastante experiente, para abertura de uma conta corrente para o evento. Esse cuidado seria tomado, pois haveria doações de empresas como patrocínio, portanto o controle de todo o dinheiro arrecadado e de todo o gasto realizado seria feito através dessa conta bancária, conta conjunta, cujos cheques seriam assinados pelas duas professoras.

O fato é que a gerente cometeu um equívoco quando abriu a conta em nome do Centro Paula Souza. Essa atitude, por si só, já justifica o *demens* incorporado na ação da gerente do banco. Como se isso não bastasse, o *demens* também se manifestou na atitude das duas professoras que assinaram vários cheques para pagamento de despesas, apondo suas assinaturas na linha com o nome do correntista “Centro Paula Souza”. O problema foi detectado quando um outro funcionário, da mesma agência bancária, também patrocinadora do evento, precisou fazer o depósito da contribuição do banco e resolveu ligar para a instituição para saber se poderia fazê-lo em conta oficial [a chamada conta 13]. Ora, é de conhecimento geral, até mesmo pelo ‘bom senso’, que não se pode fazer depósitos para o governo. Como explicar, então, esses dois equívocos? O da gerente, funcionária experiente,

que mesmo sabendo do que tratava o evento, abre a conta em nome de um órgão oficial, e das duas professoras que assinam os cheques em nome, justamente, desse órgão oficial?

Além disso, outro fato importante ocorreu na Fatec de Itapetininga, já nos seus primórdios. Tive a oportunidade, enquanto coordenador do Curso de Tecnologia em Agronegócio, de presenciar e participar de conversas a dois, de assuntos 'delicados' envolvendo conflitos, e que uma das falas era, frequentemente, distorcida. Aumentavam-se os conflitos ao invés de resolvê-los quando uma das partes interpretava a fala do outro de modo equivocado. As reações sempre se faziam pelas expressões "Acho que eu não soube me expressar" ou, "Não foi bem isso que eu disse" ou, "Você não entendeu o que eu falei" ou, ainda, o irritadiço "Você entendeu errado!". Já naquela época [meados de 2007] eu mesmo sugeri que todas as conversas 'a dois' que se referissem a conflitos ou a situações 'delicadas' fossem feitas 'a três'. Isso realmente funcionou e até hoje essa prática tem sido adotada na Fatec de Itapetininga, em determinadas situações quando, numa conversa 'a dois', uma terceira pessoa é chamada a participar.

O que se depreende disso tudo é que o 'nós' formado por 'eu e ele' nem sempre é solucionador de problemas, pelo contrário, pode agravá-los. Uma terceira pessoa, provavelmente, teria evitado os equívocos que apresentei acima, tanto do lado da gerente do banco, quanto do lado das professoras que assinaram os cheques indevidamente. Dessa forma, imagino que as manifestações do *demens*, quando inconvenientes e sempre que controláveis, podem ser atenuadas e, certamente, no ambiente acadêmico, podem ser inibidas as situações que causem problemas e conflitos.

5.2.3 O EGOCENTRISMO E A EXCLUSÃO DO OUTRO

A interdisciplinaridade para ser adotada, em qualquer que seja a instituição de ensino, precisa, necessariamente, vencer um obstáculo cuja 'muralha' é forte e grande o bastante para significar um esforço faraônico, gigantesco mesmo, na tentativa de superá-lo. Trata-se do egocentrismo do sujeito, do modo como aponta Morin. Segundo esse autor

> As teorias da vida oscilam entre um ambientalismo que oculta a autonomia organizadora do vivo (*autos*), e um genetismo que oculta a autonomia fenomênica do ser (indivíduo-sujeito) (...) sob um certo ângulo, o ambiente (ecossistema) é o todo envolvente, nutritivo, co-organizador no qual se

> integra o ser vivo. Sob outro ângulo, o *genos* (patrimônio, programa, organização genética) comanda todo o ato e gesto do ser vivo. Sob outro ângulo ainda, o indivíduo-sujeito é detentor–possuidor exclusivo de todos os caracteres da vida, a começar pela autonomia. De fato, estes termos são inseparáveis e mutuamente necessários. *Autos* é o conceito que permite ultrapassar simultaneamente toda a redução, toda a disjunção, toda a hierarquização entre esses termos. Significa, com efeito, de modo incompressível, auto–(geno-feno-ego)–eco–re–organização, e nenhum dos constituintes deste paradigma organizacional pode ser subtraído ou reconduzido ao outro (1999, p. 237).

Assim, Morin elabora o circuito autos → indivíduo → sujeito no qual *autos* é o foco organizacional e o 'indivíduo–sujeito', o foco ontológico e existencial. Essa interassociação "tem como missão não explicar tudo, mas conceber melhor. Pede-nos que pensemos a auto-(geno-feno)-organização sem dissolver a individualidade, que pensemos a individualidade sem dissolver a auto-organização" (op. cit., p. 238).

O conceito de 'sujeito' para Morin, portanto, tem tripla referência. Primeiro, o que ele chama de 'genericidade transindividual' que é portadora de uma identidade simultaneamente: interior, inscrito em seu patrimônio genético; anterior, representado pelo genitor, o antepassado; e, posterior e exterior a si, caracterizados pela progenitura e pelo congênere. Segundo, uma singularidade individual que diferencia cada um de qualquer outro semelhante. E, terceiro, um egocentrismo subjetivo que exclui qualquer outro semelhante do seu sítio ontológico e adquire caráter auto-afirmativo.

É, justamente, a essa terceira referência do sujeito que me refiro quando falo em 'muralha' a ser superada para a implantação de qualquer metodologia que adote a interdisciplinaridade no seu currículo acadêmico. O exemplo que citei anteriormente, do professor de Administração que participou da aula de Comércio Exterior para elaborar uma planilha de cálculo de impostos relativos à importação e exportação foi assunto comentado numa reunião de professores. A reação de dois deles, presentes nessa reunião, foi bastante incisiva no que diz respeito à indignação pelo fato de que um assunto especificamente do conteúdo programática de suas disciplinas tivesse sido abordado por um outro professor. Um deles chegou a declara o seguinte: "É inadmissível que um assunto da minha disciplina venha a ser tratado por outro professor sem que eu seja avisado sobre isso" (28MIA).

Muito embora a intenção da Professora de Comércio Exterior tenha sido a melhor possível, convidando um professor que lhe é conhecido, cujo horário de intervalo é comum aos dois e que, por isso mesmo, facilitou o contato, essa maneira de agir, sem comunicar [ou

dar preferência] aos professores que já abordam o mesmo assunto em suas disciplinas, desagradou e criou, naquela reunião, um clima tenso.

Sob esse aspecto, tenho anotado, em meu diário de campo, um fato ocorrido em uma das reuniões do Grupo de Estudos da Complexidade[105], quando uma colega (08FIB) aventou o desejo de fazer uma palestra sobre 'motivação' para os alunos de uma determinada turma, pois ela percebeu neles as dificuldades de relacionamento e de trabalhar em grupos. Portanto, essa palestra poderia ser importante para, pelo menos, atenuar esse problema. Ato contínuo, perguntei-lhe se um outro professor não teria, em seu conteúdo programático, esse assunto já pré-determinado. Foi então que observou-se, de fato, a existência de tal professor e ela resolveu procurá-lo primeiro para conversar sobre o que ele achava dessa ideia.

Pensando nisso tudo, a interdisciplinaridade, que deve ser realizada por um conjunto de professores que vão compartilhar seus conhecimentos, vai provocar a 'invasão de privacidade' entre eles. A contratação de cada professor se efetiva, através de concurso público, pela responsabilidade única que lhe é outorgada em passar determinado conhecimento, específico de determinada área do saber, para os alunos. Assim, a disciplina para a qual "eu" fui contratado é "minha" disciplina. Cuida-se, cada professor, de excluir qualquer outro do seu sítio. Portanto, a fórmula da referência tripla do sujeito preconizada por Morin se estabelece como "eu próprio sou o mesmo que os meus congêneres e genitores, sendo distinto deles porque tenho a minha originalidade particular e porque **sou insubstituivelmente eu próprio**" (1999, p. 251) (meu grifo).

Sobre as reformas que devem ocorrer em todos os aspectos da nossa vida, Morin vai dizer que elas só poderão ser efetivamente realizadas se houver uma reforma das mentes, do modo de pensar de cada um de nós seres humanos. Porém, ele também vai dizer que não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições e que essa é uma lógica que produz um duplo bloqueio, ou seja,

> Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível (MORIN, 2001, p. 99).

---

[105] No início de 2013, criei, na Fatec de Itapetininga, o Grupo de Estudos da Complexidade, a partir de um levantamento feito entre os professores para saber das suas disponibilidades de tempo para participar desse grupo. Uma vez definidos cinco grupos em horários e dias da semana diferentes, apenas um deles vingou (Ver Apêndice F).

É bem verdade que eu mesmo não fugi à regra. Já comentei que meu concurso para ingresso na Fatec de Itapetininga aconteceu para duas disciplinas a um só tempo: Matemática Financeira e Estatística. Acontece que, atualmente, uma das exigências aos candidatos à disciplina de Estatística é ter formação em Matemática, coisa que não tenho. Assim, ao perceber a extinção de Matemática Financeira nos cursos de ADS e de Comex, substituída por Gestão Financeira [atribuída a outro professor], tratei de aceitar a ampliação de minha carga horária da disciplina de Matemática Financeira na Fatec de Tatuí [nos cursos de Gestão Empresarial e de Tecnologia da Informação], distante cerca de 40 quilômetros de Itapetininga, para garantir minha permanência como professor das Fatecs, pois no caso de o Curso de Agronegócio [em Itapetininga] também promover a substituição de Matemática Financeira por Gestão Financeira, ficaria apenas com Estatística, o que poderia significar, em 'períodos de turbulência'[106], muitos problemas para enfrentar.

Nas minhas entrevistas com os professores pude observar que muitos deles, no momento de lazer e repouso no lar, procuram livros [e filmes também] que possam trazer alguma informação técnica ou alguma contribuição em proveito de suas disciplinas. As falas deles deixam isso muito claro: "Então, eu pego normalmente esse tipo de livro que depois **eu vou utilizar também na aula** (...) tem que ter alguma ligação com a aula" (03MDC); "Eu, ultimamente, **não leio nada que não seja de informática**" (15MIB); "Eu gosto muito de ler coisas da minha área, **livros técnicos**, livros religiosos também" (35MIC); "Eu acho que, da pós-graduação pra frente, a gente... o vício vira ler livro técnico e temos que fugir um pouco disso (...). Mas, por enquanto, **é só leitura técnica**, ainda" (42MIB); "Livros... acho que por causa do tempo, o que eu mais procuro saber é **o que estou necessitando pra aula**. Vou lá, leio, faço um resuminho... Filme? Faz tempo que eu não assisto. Eu pego só vídeos assim... de profissionais. Às vezes... de aula. É por causa do tempo também" (FIA); "Estou numa fase ruim para livros porque eu **estou ainda com leituras do mestrado**" (50FIB); "Livros, ultimamente, está sendo difícil eu ler livros. **Só tenho lido artigos e livros da área florestal**" (52FIA); "... eu não tenho o hábito da leitura e eu sinto falta (...) [leituras técnicas?] Isso eu faço bastante, porque **você tem que estar se informando, se atualizando**" (06FIC).

Entendo, no entanto, que essas questões também estão ligadas ao fato de que

---

[106] Refiro-me a situações idênticas ao período em que o segundo diretor esteve à frente da unidade de Itapetininga, pois de acordo com palavras do então Coordenador do Curso de Comércio Exterior (recém instalado naquela época), ele estaria 'investigando' o meu concurso para saber se eu poderia assumir, também, a disciplina Estatística Básica desse curso. Nem mesmo Matemática Financeira pude assumir, em Comex, na gestão desse diretor.

> Cada ser vivo é, pois portador, simultaneamente, de um princípio de exclusão de outrem, mesmo que seja o seu gêmeo, para fora do seu sítio de sujeito, e de um princípio de inclusão de si num circuito, numa comunidade, numa entidade transindividual e transubjetiva (...). A partir daí, existe bipolarização e oscilação entre o egoísmo estritamente individual e o ego-altruísmo relativo aos 'seus' ou ao 'nós' (...) nas sociedades de mamíferos, desenvolvem-se simultaneamente as duas tendências, sendo uma de fraternidade/solidariedade (que predomina face ao perigo exterior), a outra de concorrência/conflito (que predomina para a apropriação do alimento, das fêmeas, da autoridade). A partir daí, é uma relação complexa, isto é, complementar, concorrente, antagônica e incerta que, nos animais superiores, se constitui entre o princípio de exclusão e o princípio de inclusão, e esta relação oscila entre o egoísmo feroz de cada um para si e o sacrifício de si pelo filho, pelo grupo, a sociedade (MORIN, 1999, p. 161).

Levando-se em conta que cada sujeito tem o seu GPS (*General Solver Problems*) desenvolvido, do modo como Morin aponta, a capacidade de cada professor resolver 'seus' problemas, considerados de 'sua' responsabilidade, como é o caso da 'sua' disciplina, cujo conteúdo deve ser por ele transmitido aos 'seus' alunos, fica visível a sensação de 'posse' da disciplina por cada um deles. Assim, excluem-se quaisquer outros que possam interferir nessa missão 'única', quer dizer, 'sou **eu**, e **ninguém mais**, quem pode transmitir aos alunos o conteúdo da **minha disciplina**'. Ao mesmo tempo, tudo indica que cada professor procura desempenhar da melhor forma possível essa missão, preparando-se, atualizando-se, nem que seja para sacrificar seu lazer, junto à família, e assim permanecer investido do cargo para o qual o concurso público lhe outorgou responsabilidades.

Com essa visão, a interdisciplinaridade, do modo como deve ser desenvolvida e adotada em qualquer instituição de ensino, vai encontrar resistência nessa individualização, ou egocentrismo, de cada professor, quando uma disciplina avança em direção a outra até entrecruzarem-se. Na verdade, os limites entre uma e outra devem ser rompidos. Isso significa que as disciplinas não poderão mais ser definidas pelos seus conteúdos programáticos, mas sim pelas áreas de conhecimento em que se classificam. Nesse sentido, devem promover [e não inibir] o 'sombreamento'[107] entre elas, mas de forma responsável.

Cada professor, especialista em determinado assunto, deve contribuir mais intensamente com o conhecimento que possui sobre a especialidade, mas não com

---

[107] Sombreamento é um termo utilizado entre os professores na Fatec de Itapetininga para designar conteúdos idênticos que dois ou mais professores apresentam aos alunos, cada qual em sua disciplina. Esse 'sombreamento' causa problemas na medida em que, cada professor, explicando do seu modo o assunto, pode deixar dúvidas aos alunos sobre determinadas especificidades do assunto ou mesmo quanto à aplicabilidade do que está sendo ensinado. Esse 'sombreamento' tem provocado conflito entre professores envolvidos.

exclusividade sobre ele. Deve-se ‘quebrar’ o paradigma do ‘conteudismo’ para deixar emergir o paradigma da inter e da transdiciplinaridade. E, para que isso aconteça, em minha opinião, é necessário que as aulas convencionais de salas de aula dêem lugar às orientações aos alunos, de como devem solucionar os problemas e elucidar as dúvidas decorrentes de seus projetos, em reuniões grupais do interesse deles. Isso deve acontecer na presença de um grupo de professores cuja formação e/ou especialização tenha sido feita na área de conhecimento necessária para a solução do problema em questão.

Nesse sentido, a melhor metodologia a ser investida pela instituição escolar, também em minha opinião, é a de aprendizagem baseada em projetos ou problemas a que, desde o primeiro ciclo, os alunos ingressantes devem se adaptar. Na medida em que se reunissem várias cabeças pensantes – e ‘sentintes’ –, inevitavelmente haveria um ganho para todos e uma integração maior entre alunos e desses com os professores, quebrando ou ao menos atenuando o ‘isolamento’ reinante.

As aulas convencionais poderiam ter continuidade entre as disciplinas básicas, mas apenas como reforço ou aprofundamento de conhecimento, cujas avaliações poderiam ser feitas dando maior ênfase à participação do aluno [sua frequência] nessas aulas, e não em provas escritas com notas quantitativas [o que também poderia acontecer, mas com peso menor].

A obrigação do aluno não seria mais ‘tirar nota’, e sim aprender a resolver os problemas decorrentes do desenvolvimento do projeto em que esteja envolvido. Sua avaliação poderia ser feita pelo acompanhamento que o professor faz aos alunos, pelo seu empenho no desenvolvimento do projeto e pelos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos, demonstrados por meio de apresentação de seminários ou de exposição do seu trabalho em eventos científicos. Reforço a ideia de que as metodologias ativas de aprendizagem são o melhor meio pelo qual a implantação de uma pedagogia baseada no Pensamento Complexo possa ser bem sucedida.

5.2.4 A HIPERESPECIALIZAÇÃO NO LAZER

O paradigma clássico criou as especializações e, com isso, batalhões de cientistas que se hiper-especializam em uma determinada fração de uma determinada área do conhecimento, podem tornar-se ‘ignorantes’ com relação ao entorno, ao contexto onde está localizado o

global composto pelas partes, das quais uma delas é o objeto de sua especialização. Tudo se passa como se a especialização fechada tornasse o cientista, apesar de profundo conhecedor do tema cujo teor ele domina, um alienado quanto ao conhecimento de outros fatores relacionados com o conjunto total de onde saiu sua especialização. E isso pode provocar um problema crucial no relacionamento com alguns alunos que [na sua grande maioria] vêm da escola pública e, invariavelmente, não lêem livros, ficam a maior parte do tempo conectados na Internet, quando presos à televisão assistem novela e futebol, possuem palavreado chulo e uma escrita fundamentada no 'internetês'.

> Os intelectuais que estão alienados numa ideologia abstrata não podem suportar que os não-intelectuais estejam alienados nas novelas ou no futebol. Os intelectuais dizem que a TV é uma subcultura que difunde o conformismo, os estereótipos e as ideias convencionais. Estou plenamente de acordo, mas vejo nesses intelectuais uma outra subcultura (incluindo ignorância e julgamentos a priori) com conformismos, estereótipos, ideias convencionais, e, além disso, auto-suficiência e arrogância (MORIN, 2000, p. 212).

Uma parte daquilo que precisa ser 'reformado' refere-se justamente aos professores, no entendimento de que todo e qualquer conhecimento sempre está 'tecido junto' com outros conhecimentos, o que quer dizer abandonar a 'posse' de sua disciplina para entender sua dimensão complexa, que deve promover, e não eliminar, o 'sombreamento' entre a 'sua' disciplina e outras relacionadas com áreas afins do conhecimento. Aliás, o próprio termo 'disciplina' se dilui, na possibilidade de se desenvolver um currículo baseado em uma rede complexa de conhecimentos.

Superar a 'arrogância' e estar mais disponível aos alunos para atendê-los no que for preciso, seja qual for o aluno, significa um maior comprometimento com os objetivos da instituição de ensino. A própria seleção de livros que os professores da Fatec de Itapetininga adotam como lazer está voltada para as aulas, em virtude da falta de tempo para efetivamente preparar aulas ou se atualizar sobre os assuntos relacionados com a sua disciplina. Já o disse, anteriormente, que essa postura dos professores pode significar uma responsabilidade pelo compromisso com a instituição, de levar a cabo com eficiência suas aulas e, também, um compromisso com o próprio aluno de poder trazer, para a sala de aula, conhecimentos atualizados.

Porém, essa postura também significa um caminho para uma hiperespecialização fechada, uma vez que fica muito clara a preocupação de cada professor com a sua própria disciplina, numa palavra, aprender cada vez mais sobre ela. Isso acontece muito mais com os

livros do que com os filmes: se as leituras que deveriam ser feitas por prazer nos momentos de ócio e de descanso do professor se tornam, na verdade, uma extensão da sua vida profissional dentro de casa, já com relação aos filmes isso acontece bem menos. Mas, por que? Vamos recorrer às falas de alguns professores:

> "Filmes, eu adoro filmes. Antigos. Eu gosto de filmes antigos e seriados. Séries americanas de mistério, de detetives, de psicopatas. Adoro. O que passa do **comportamento humano**" (50FIB); "o que eu mais gosto é de suspense (...) **suspense**, aventura" (52FIA); "Eu gosto **de filme de guerra, embora eu seja extremamente da paz**, eu gosto de filme de guerra. Filme de ação, filme que tenha... Não gosto de filme que fique pensando. Gosto de filme de ação, de aventura, entendeu? E **gosto de comédia** também, sou uma pessoa bem humorada e gosto de filme de comédia" (26MIB); "Séries policiais eu gosto, eu gosto de tudo que tem um pouco de **mistério**, casos não resolvidos que **instigam você a pensar** quem foi que fez isso? Isso chama a atenção" (36FIB). (meus grifos).

Para Morin

> Os filmes e as séries de televisão nos falam, sem parar, dos problemas da vida que são os amores, ambições, ciúmes, traições, doenças, encontros, acasos. São 'evasões' que nos fazem mergulhar em nossas almas e em nossas existências. Os romances ou filmes *noirs*, como as tragédias antigas ou elisabetanas, fazem-nos descer aos nossos subterrâneos, nossas 'cavernas interiores', onde reinam a violência e a barbárie, ou, então, dão um impulso imaginário a nossos desejos de aventura. O atroz em nossas vidas é transfigurado num filme e nos dá a volúpia ou o deslumbramento do horror. O impossível é realizado, mas no imaginário, ou seja, sem perigo (2007a, p. 135).

Analisando as preferências dos professores, no que diz respeito aos filmes, verifica-se uma gama de gêneros bastante diversificada, desde os romances do tipo 'água com açúcar' aos de guerra; desde as comédias aos de 'patologias' do comportamento humano. Alguns professores se encantam com os mistérios, suspenses, os enigmas psicológicos provocados pela trama dos acontecimentos e se aprofundam nas reflexões para encontrar a resposta que justifica as ações dos atores; outros, por sua vez, apenas contemplam, por puro prazer, e usufruem das proezas, divertidas ou não, que o diretor do filme pretende mostrar. Talvez, num estudo mais intenso, se pudesse falar algo sobre a personalidade dos professores em função de suas escolhas por gêneros da filmoteca, o que, no momento, não é meu objetivo. O fato é que

> Encontramos no cinema, ao mesmo tempo, evasão e hiper-realidade. Revela, do seu jeito, que, como dizia Franz Liszt, 'as artes são o meio mais seguro de

> se esconder do mundo, mas também o meio mais seguro de se unir a ele'. Em todos esses casos, a estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional–utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, que podemos chamar de estado poético (ibidem).

O 'estado poético', segundo Morin, tem a sua contrapartida no estado prosaico. Este denota, precisa, define, ou seja, está ligado ao mundo racional, lógico, técnico, enquanto no estado poético "as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória" (2007a, p. 136). Assim, o estado poético pode ser alcançado por diversos caminhos, através

> ... dos cantos, danças, festas, que se autonomizaram e tornaram-se laicos em nossas sociedades. O ritmo da música, a reiteração da melodia ou da melopéia, o rito cerimonial e, no rock, o quase transe são modos de entrar em sintonia que levam ao estado poético. Os momentos maiores da vida, do nascimento à morte, são ritmados, cantados, dançados. As festas são os momentos floridos da existência (ibidem).

Ressaltem-se, aqui, as confraternizações realizadas pela Diretoria e ADFATEC, além dos projetos de cunho sócio-culturais empreendidos pelo Setor de Eventos da Diretoria, envolvendo professores, funcionários e alunos, de que tratarei mais adiante. Esses momentos se revestem de especial acontecimento quando as formalidades e os compromissos profissionais são colocados em *stand by* para dar lugar às conversas informais que reforçam as amizades, promovem um entrosamento e um maior grau de afinidade entre os participantes.

5.2.5 RELIGIÃO E FAMÍLIA

Nas entrevistas que realizei com os professores pude perceber que existe uma maioria de católicos, seguidos por espiritualistas e espíritas com alguns professores devotos de outras religiões/doutrinas. Importante observar que quase todos acreditam num Deus ou em Algo além da morte, como se pode notar nas falas a seguir, com meus grifos:

> Eu sou **católico praticante**, frequento a igreja, participo da igreja (26MIB); Minha formação é católica (...) Hoje não estou frequentando o catolicismo (...)

> **Leio muito sobre espiritismo** (36FIB); Eu **sou católica**, eu frequento a missa aos domingos (43FIA); Eu sou católico, não praticante (71MIB); Hoje em dia eu **questiono muito o catolicismo** (06FIC); o mais importante é **eu ser religioso** (07MIC); A gente cria a nossa concepção própria, por mais que uma das 'fés' que a gente professe siga uma linha, **você cria sua convicção própria** (18MIA); **Acredito assim numa espiritualidade** (...) então, religião hoje em dia eu não tenho não (38FIB); Mas eu acredito que **tem uma coisa, além disto daqui**, tem que ter alguma coisa (75FIA); não entendo muito da **teoria espírita**, mas ela me responde mais apropriadamente a essas questões (59MIA); Na verdade **eu era católica** e há muitos anos que **eu sou espírita** (52FIA).

Para Morin, "o ser humano compensa as explosões de crueldade e as insuficiências de amor nas fantasias e nos mitos (...). Os mitos religiosos da salvação conjuram nosso destino real, nossa mortalidade, nossa solidão" (2007a, p. 143). Continua esse autor, dizendo que

> ... a religião, segundo Freud, seria a neurose obsessiva da humanidade. Alivia o indivíduo da sua angústia fazendo-lhe suportar um peso enorme de rituais, de práticas, de obrigações, de adorações e de sacrifícios. Esse compromisso realiza-se pela mediação dos deuses, que nos exigem obediência, devoção e holocausto e aos quais agradecemos com louvações (...). O sacrifício é, sem dúvida, o ato, ao mesmo tempo, mais neurótico e mais mágico do *homo sapiens-demens*. Permite acalmar a crueldade dos deuses, superar a incerteza e eliminar a angústia. O sacrifício consagra o grande pacto de vida e de morte entre o humano e o divino.

Nesse sentido, as religiões se transformam em sustentáculos que atenuam os temores da morte, os enfrentamentos das tragédias, das incertezas e que suscitam resignação e quietude. Pode-se questionar, inclusive, se a religião ou a crença em Algo superior poderia, de alguma forma, promover uma 'equilibração' entre o cotidiano dos professores, principalmente na aridez de uma instituição burocratizada, e sua busca por uma completude, por um sentido para sua existência? É uma questão que, sem resposta no momento, desperta minha curiosidade para um aprofundamento no futuro.

Assim, diante do grande mal-estar de nossa civilização proliferam-se as seitas, revitalizam-se as Igrejas, uma vez que o calor coletivo das comunidades alivia as aflições individuais, proporciona consolo e conforto diminuindo as angústias. Porém, a partir de uma necessidade, surge uma oportunidade: "a busca do lucro invade todas as instituições que se ocupam das neuroses humanas. Todo um setor do capitalismo beneficia-se do mal da alma" (op. cit., p. 144). É bem verdade que a religião, os mitos e a magia, ao longo da História, foram responsáveis por 'aberrações' e derramamento de sangue, pesados obstáculos sobre o destino dos indivíduos e que favoreceram incontáveis excessos do *homo sapiens*. Para Morin,

“sufocaram, vale repetir, muitas vezes as possibilidades de um pensamento autônomo. Mas, vamos insistir, trouxeram segurança e muito consolo, diminuindo a forte angústia existencial do ser humano e temperando as suas tragédias” (op. cit., p. 145). Continua ele, dizendo que “A seiva do mito, em nossa civilização, nutre nossos ideais e nossos valores. Valores como liberdade, igualdade, fraternidade são, quando aderimos a eles, cheios de fervor e tornam-se guias que orientam nossas vidas (op. cit., p. 151). Nesse parágrafo, Morin insere uma nota de final de capítulo, para registrar um exemplo de sua vida:

> Eu pensava nisso escutando um CD com canções inspiradas por Che Guevara, especialmente *Hasta siempre*; tomado de fervor e de emoção por esse homem com rosto e destino de Cristo, pensei que Che era o símbolo vivo do meu mito de fraternidade, mesmo que eu tenha renunciado ao mito da revolução e repudiado o castrismo desde que se converteu ao comunismo soviético. Eu disse a N. V., que deu o CD: ‘É meu mito’. Ele respondeu: ‘Voltar ao mito é o que dá força’ (op. cit., p. 160).

Quando perguntei aos professores a respeito de sua vida social, se frequentavam baladas, festas, reuniões sociais a maioria respondeu ser muito ‘caseira’. Estar com a família é a opção do final de semana de muitos professores. Foram poucos os que declararam sair para passear e não ficar em casa. Porém, ainda assim, os passeios são feitos em companhia dos familiares ou, justamente, para poder estar perto daqueles familiares que moram em outras cidades. As palavras dos professores confirmam isso:

> “Gosto de me relacionar com as pessoas, gosto de sair, é que hoje, depois que a gente casa, a gente tem que se dedicar à família. Eu me considero muito preocupada, para mim hoje, **a família é em primeiro lugar**” (11FIB); “Este professor é aquele **cara caseiro, família**” (14MDC); “**Sou extremamente caseiro**, gosto de cuidar das coisas. Saio às vezes... vou para um baile, alguma coisa, gosto de curtir um baile, sair com minha esposa, ir ao cinema, a gente sempre vai né? É... mas **com a família mesmo**” (26MIB); “**Eu fico em casa** ou vou pra a casa da minha mãe, mas normalmente fico em casa” (43FIA); “Não gosto de festa, não gosto de balada, **eu gosto muito da minha família**, principalmente do convívio com o meu filho” (50FIB).

Os compromissos mais intensos, me parece, estão concentrados na família e na vida profissional. Tanto isso é verdade que, ao serem indagados sobre os sonhos para o futuro, as respostas de muitos professores estão direcionadas para uma terceira pessoa, sejam os filhos ou até mesmo os alunos, enquanto outros desejam continuar os estudos acadêmicos buscando uma titulação. Embora para alguns destes últimos o sonho esteja ligado à conquista pessoal do título acadêmico com suas vantagens funcionais, também ficou claro, para mim, que outros

direcionam seus sonhos futuros para a docência, cuja qualificação beneficiaria diretamente os alunos:

> "Dar **estabilidade para os filhos**" (03MDC); "**Família feliz**, assim... é um sonho muito importante pra mim" (18MIA); "Eu quero ensinar, eu gostaria de **ser reconhecida pelos meus alunos** (...) de poder saber que alguma coisa eu fiz de bom" (06FIC); "Dar aula para poder **passar alguma coisa para o pessoal**. Era um sonho meu e eu estou conseguindo isso dando aula aqui" (14MDC); "Minha realização é fazer, como professor aqui, é **fazer um doutorado**, fazer pesquisas. Mas, ainda pretendo seguir realmente a vida acadêmica" (26MIB); "O objetivo, para os próximos anos, está sendo direcionado para **fazer um doutorado**" (35MIC); "Terminar o meu mestrado. Depois, não sei. Eu penso em **fazer um doutorado**, continuar estudando, continuar porque você pára, o tempo passa e vê que não fez nada" (43FIA).

Para Morin o ser humano está inserido numa finalidade em anel/círculo inscrita na trindade humana indivíduo–sociedade–espécie, de modo que cada termo é meio e fim do outro e que se estabelecem numa relação antagônica, concorrente e complementar, característica da complexidade. "Assim, as finalidades do indivíduo, inscrevendo-se nessa trindade, vão, ao mesmo tempo, além dele e destinadas a ele. Efetivamente a sua qualidade de sujeito comporta o **para-si** egocêntrico e o **dom de si**, em que o ser egocêntrico inscreve-se numa finalidade para um Nós ou para um **Outro**" (2007, p. 155) (meus grifos).

Dessa forma, a finalidade egocêntrica do 'para-si' se reveste das questões de sobrevivência e pode comportar uma pluralidade de meios para atingir seus objetivos. Diz Morin que nessa pluralidade pode haver conflitos de finalidades ou parasitismo de finalidade quando o meio acaba se tornando o fim, como "juntar dinheiro, meio para alcançar a riqueza, torna-se fim suscitando a avareza. A dependência mútua, meio que alimenta o amor, degrada-se em posse, que se torna o próprio fim" (ibidem).

Em contrapartida, o 'dom de si' está ligado à solidariedade, ao fato de que somos seres sociais e que, portanto, necessitamos do 'outro'. Segundo Morin o "princípio da inclusão está na origem, como no filhote que sai do ovo e segue a mãe. O outro é uma necessidade interna confirmada pelas recentes pesquisas sobre o apego entre os recém-nascidos e as crianças" (op. cit., p. 77). Assim, a relação indivíduo–sociedade é hologramática, recursiva e dialógica, pois o indivíduo está na sociedade que está no indivíduo; os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos; e a relação indivíduo–sociedade sempre se estabelece de múltiplas formas, ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicas.

Tudo leva a crer que o núcleo familiar, unidade básica de organização, de convívio e de autonomia e dependência para os seres humanos, torna-se, para a grande maioria dos professores que consultei, a ‘chave’ para o sentido da vida. Mesmo assim, os cuidados com os filhos, em possibilitar a garantia de um futuro promissor, muitas vezes são extrapolados para a figura do aluno.

Para Morin, a família constitui uma unidade, um refúgio protetor que, mesmo tendo seus membros dispersos, permanecem inseridos numa rede de solidariedade (2007, p. 171-172). Mas, entendida também como espaço complexo onde amor e ódio se manifestam: “A família, como unidade autônoma fechada, pode ser fonte de patologias e de sofrimentos nas crianças, herdeiras de neuroses familiares, submetidas à autoridade incompreensível ou brutal do pai; às vezes, estupradas, frustradas pela indiferença de uma mãe ou sufocados pela sua possessividade” (op. cit., p. 172-173).

Segundo Morin, nas sociedades ocidentais as famílias foram se modificando, tornando-se restritas em dimensões e funções, transferindo as obrigações educativas dos filhos ao Estado e buscando recursos financeiros e de sobrevivência no seu exterior. Surgem o apartamento, o filho único e, com as atividades profissionais do homem e da mulher, as crises matrimoniais que culminam no divórcio.

> Nunca o casal foi tão frágil e, contudo, nunca a necessidade do casamento foi tão forte; é que, diante de um mundo anônimo, de uma sociedade atomizada, em que o cálculo e o interesse predominam, o casamento significa intimidade, proteção, cumplicidade, solidariedade (...) o fortalecimento das preocupações identitárias e a reação à autonomização dos indivíduos vão no sentido de uma restauração moral e psicológica da família. Há, certo, extravios afetivos e amorosos, mas os imagos fortes do pai, da mãe, da esposa e esposo, do irmão e da irmã, enraizados nos espíritos, geram um apelo permanente e profundo (op. cit., p. 174).

No caso de alguns professores, acabam por representar, para os alunos, a figura paterna, como disse a aluna que prestou seu depoimento, com meu grifo: “Ele nos representava a **figura paterna** que muitos da turma precisavam para conseguir ânimo e seguir adiante” (E17DP). Mas, também, talvez possam se configurar como o modelo a ser ultrapassado e até esquecido, pelos traumas que podem ter lhes causado, como nas falas abaixo, com meus grifos:

> “De todos os meus professores, **tem um professor** que eu acho que é assim: ele vai e **faz o que ele tem que fazer e ponto**. Mas os outros professores estão sempre... (...) assim, de uma boa atenção, uma certa preocupação com o aluno”

> (F07RS); “Tem professor que **fica naquela moleza** que não dá aula e **finge dar aula, mas não dá aula** (...) Tem professor que, por algum motivo, deve ter algum problema com você e te avalia por pessoa: “**te dou nota pela tua cara**” (F09Es); “Então, fica meio difícil de entender porquê **ele é tão rígido com a prova** sendo que **a aula dele não é tão rigorosa**” (F11RS); “De vez em quando que a gente ouve o **professor nervoso**” (F08ES).

5.2.6 PODER E DESVELO NA CONDUÇÃO DA FATEC

Para se ter uma ideia de como a Fatec de Itapetininga já está ‘caminhando a passos largos’ no sentido de oferecer aos seus alunos um ‘algo mais’ na sua formação, a Diretoria mantém o Setor de Eventos, cuja funcionária, egressa da própria instituição, planeja, organiza, divulga, mantém os contatos necessários e viabiliza uma série de eventos culturais. Até meados de 2013, estava em andamento o projeto ‘Fatec Cultural’ que englobava três momentos distintos.

Primeiro, ‘Fatec *in concert*’: acontece diariamente quando, nos intervalos entre as aulas, os alunos ouvem música em todos os ambientes externos. Essas músicas são selecionadas pela Direção em conjunto com o Setor de Eventos que programa, semanalmente, um gênero musical, do clássico ao *funk*, cada dia com um compositor ou cantor diferente. No pátio onde está a Biblioteca existe um painel digital onde são colocados os avisos aos alunos, imagens, notícias importantes para a comunidade acadêmica entre outros. Ali são apresentados os *slides*, preparados pelo Setor de Eventos, contando a história do gênero musical que está sendo ouvido e a história de vida do artista daquele dia. Segundo a responsável pelo Setor de Eventos, alguns alunos reclamam quando se trata de música clássica. Disse-me ela que

> Eles detonaram, detonaram, falaram muito mal. Depois da música clássica nós fizemos é... acho que foi *funk*, semana passada. E eu escutei também muitas críticas. O que eles querem é sertanejo, e isso nós já fizemos, uma semana de sertanejo, mas nós vamos abordar todos os gêneros (...) Na semana da mulher nós fizemos MPB, mas MPB só pra mulheres. Foi muito legal, muito legal! [E tem elogios, tem alguém que passa elogiando ou nunca fizeram elogio?]. Olha, elogio nenhum. Só críticas. Naquela caixinha de ouvidoria ali... é dali que sai... é uma tortura essa caixinha da ouvidoria porque cada vez que a gente vai abrir, na sexta-feira, fica todo mundo tenso.

Segundo, ‘Fatec na estrada’. São viagens culturais, seja para participar de programas da Televisão, como foi o caso do Programa do Jô Soares, ou para visitas a museus, teatros e

outros eventos culturais. A ideia inicial era que fosse programada uma única viagem por semestre, mas o sucesso do Programa do Jô foi tanto, que já está sendo ventilada a possibilidade de uma segunda viagem, desta feita para o programa 'Altas Horas'.

Terceiro, 'Fatec expressões'. São mostras de trabalhos artísticos, colocados no corredor superior que dá passagem ente os Blocos A e B. Segundo a responsável pelo Setor de Eventos

> ... é minha paixão, minha paixão mesmo, é o 'Fatec Expressões' (...) é uma exposição por mês. Então, a nossa intenção é essa, é abordar um pouco de cada artista, não ficar só em pintores. Essa semana eu estou organizando a vinda do Antonio Carlos Estanagel, que é escultor, artista plástico, ele utiliza materiais recicláveis. O forte dele são pneus que ele trabalha. Então, também vou, depois do Estanagel, já está na lista, uma mostra das obras de arte que o pessoal lá da APAE faz. É muito linda. Eu já fui lá, também, visitar, já conheci os trabalhos.

Esses três projetos surgiram de uma conversa entre a responsável pelo Setor de Eventos e o atual diretor que foi quem lhes deu os respectivos nomes. A ideia é que a Fatec de Itapetininga possa oferecer aos seus alunos conhecimentos mais abrangentes sobre a cultura de um modo geral e de 'personalidades' do mundo cultural, em especial aqueles artistas regionais que ainda não tiveram oportunidade de apresentar seus trabalhos em eventos mais significativos.

Na verdade, o atual diretor me confessou que, há mais ou menos seis anos[108], ele descobriu que tem facilidade para preparar receitas de pratos especiais e que, mais recentemente, tem participado de programas de televisão[109] falando de culinária e aproveitando para fazer a divulgação da Fatec de Itapetininga.

> Quando eu assumi a unidade, em agosto de 2010, a unidade não tinha nenhum projeto interdisciplinar. O que havia eram os RJIs de dois professores e nada mais (...) ainda hoje eu acho que nós poderíamos fazer muito mais. A ideia é desenvolver o papel social que uma instituição de ensino superior deve ter e trazer cultura, conhecimento, diversão sadia para os alunos. Alguns projetos atendem aos alunos porque a gente percebe essa necessidade, mas não atendem só aos alunos, como, por exemplo, os projetos: Passivos Trabalhistas, Inclusão Digital para a terceira idade, Núcleo de Línguas que oferece aulas de inglês para a Polícia Militar, para o Tiro de Guerra, para os funcionários, para os professores, para a comunidade, curso de Espanhol, curso de Mandarim, curso de Japonês, coral, festa junina, Semana de Tecnologia, Mostra de Projetos, então, uma série de coisas que a gente implementou porque realmente o aluno precisa dessa

---

[108] Interessante observar que se trata, justamente, da época da sua contratação pela Fatec de Itapetininga, quando começou sua vida profissional docente nessa instituição.

[109] Programação regional em TV a cabo.

> integração entre eles e que, se não pode ser via disciplinas, tem que ser culturalmente, socialmente, com festas de integração, organizadas pela instituição.

Sempre acreditei que a ‘cara’ de uma instituição educacional é o reflexo da ‘cara’ do seu diretor. Lembro-me, então, da leitura que fiz de ‘Poder e desvelo na sala de aula’ de George W. Noblit, que mostra o desvelo do professor para com seus alunos, em sala de aula, como o uso ético do poder. Nesse artigo, a história se passa na sala de aula, mas os exemplos das formas como se conquista o poder também são válidos no caso da Fatec de Itapetininga. Para muitos o poder tem ligação com a opressão, concebido como traço dos indivíduos e institucionalizado em ideologias e estruturas. Todas as formas de poder estão ligadas à articulação e ao conhecimento, já que sem esses não há como exercê-lo. Porém, o desvelo conta com o relacionamento, o estímulo, a satisfação, a dependência e a moralidade, qualificando-se, portanto, como autoridade moral, desenvolvida por empatia, e não pelas prerrogativas próprias da função ou do cargo ocupado numa hierarquia.

E as ações empreendidas por esse diretor da Fatec de Itapetininga não param por aí. Todo ano é realizado o ‘Café com as empresas’, quando os empresários da região são convidados a tomar um café na Fatec para conhecer sua estrutura, seus cursos e para ouvirem apresentações de trabalhos de alunos, algumas, inclusive, proferidas integralmente na língua inglesa, uma vez que essa tem sido a condição ‘chave’ para a contratação de estagiários em determinadas empresas. Todo semestre é realizado o ‘Trilóquio’, expressão criada por esse diretor para representar uma espécie de ‘Colóquio’ em que uma banca conta com um mediador e dois expositores; o assunto geralmente é polêmico e permite, então, que cada expositor comunique a sua versão ou suas ideias sobre o tema e, em seguida, o mediador conduz um debate entre os participantes através de perguntas que surgem da plateia.

Além disso: promoções feitas em parceria com várias empresas na cidade concedem descontos aos alunos e professores da Fatec de Itapetininga; há uma mesa de Tênis de Mesa disponível para os alunos jogarem nos intervalos das aulas; a quadra coberta da escola estadual vizinha à Fatec está disponível para uso dos alunos; realiza-se um trote solidário, no início dos semestres letivos, com arrecadação de alimentos ou de roupas; desenvolvem-se leituras infantis no Grupo de Apoio à Adoção de Itapetininga – GAAD; disciplinas como Fundamentos de Matemática, Fundamentos de Português e Fundamentos de Inglês são oferecidas como reforço aos alunos ingressantes, em horários diferentes daqueles das aulas; enfim, ser ‘fatecano’, nessa instituição, tem sido, certamente, um diferencial na vida dos alunos. As reclamações de que a comunicação na Fatec não funciona estão sendo combatidas

com mensagens rápidas enviadas a todos os alunos pelo celular, avisando para ler o e-mail ou acessar o 'Facebook', sempre que houver um evento ou algum acontecimento importante de que eles precisem ser informados e que foram ali postados.

O problema que acontece, ainda, é o fato de que nenhum desses projetos tem um sistema de avaliação que possa dar um retorno à Direção no sentido de que seja verificada a relevância ou a eficácia dessas ações, se os alunos estão efetivamente sendo 'transformados' por meio desses eventos. Diz o diretor que isso está sendo pensado e que, talvez, possa ser feito através de um questionário para que os alunos dêem suas opiniões, na época da rematrícula. Disse-me, ainda, que problemas existem e são muitos, mas na medida do possível, são implementadas medidas que possam se não resolver, pelo menos atenuá-los.

Todas essas medidas, tomadas pela Diretoria da Fatec de Itapetininga, refletem a vontade do seu atual diretor em oferecer, aos alunos, condições de uma formação cultural mais ampla, mais humanística que possa servir de complemento à formação tecnológica. Com efeito, ainda não é a aplicação do Pensamento Complexo à instituição, porque ainda polariza pouco com seu lado 'duro', formal, patente, mas já se constituem como uma forma de atenuar o isolamento disciplinar.

> A cultura, daqui em diante, está não só recortada em peças destacadas, como também partida em dois blocos. A grande separação entre cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX, desencadeia sérias consequências para ambas. A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (...) o mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético, ao passo que ela favorece o que Simon chamava de *general problem solving*, isto é, a inteligência geral que a mente humana aplica aos casos particulares (MORIN, 2001, p. 17-18).

Dessa forma, na visão de Morin, quanto mais desenvolvida é a inteligência geral dos indivíduos, maior é a sua capacidade de tratar os problemas especiais (op. cit., p. 22). O homem, portanto,

> ... dispõe da possibilidade de integrar em si a experiência pessoal e a experiência coletiva/histórica armazenada na cultura e redistribuída em cada espírito via educação (...). Como toda aptidão a resolver os mais diversos problemas particulares, a competência do GPS humano é geral, permitindo policompetências especializadas num mesmo indivíduo (MORIN, 2005, p. 125).

Isso quer dizer que apenas o conhecimento técnico, pontual, específico para resolução de determinados problemas da área profissional de um tecnólogo, pode não ser suficiente para que a solução esteja envolta em eficiência e 'sabedoria'. Faltaria, ao tecnólogo, uma visão mais abrangente, mais geral e contextualizada tanto das questões envolvidas no problema, como de sua ligação com um contexto mais amplo, que é onde efetivamente cada um deles encontra suas condições de vida e de ação. Nesse sentido, os alunos da Fatec de Itapetininga têm um diferencial com relação aos demais colegas fatecanos do Estado de São Paulo, pois lhes é oferecida uma série de eventos, cursos, exposições e outras atividades culturais que propiciam o desenvolvimento da sua inteligência geral, segundo Morin, o GPS humano.

Continua o diretor, pois, apontando os problemas que ele visualiza, depois desses quase três anos à frente da instituição, segundo partes do depoimento que descrevo abaixo, com meus grifos.

> A **estrutura** da instituição ainda requer muito investimento, como por exemplo, laboratórios específicos, quadra poliesportiva, um auditório, estacionamento para motos dos alunos, uma área de lazer para os alunos, um restaurante a preços módicos para os alunos, mas nós não temos espaço físico e esse é o nosso grande limitador na solução desses problemas.
> Hoje eu vislumbro **dois problemas no aluno**. O aluno chega muito carente de informações, em termos de formação, e despreparado para a vida acadêmica. Então, eles estão muito aquém do que aquilo que a gente gostaria de estar recebendo para o ensino superior.
>
> [É o tal de pegar pedra e lapidar para transformar em diamante?].
>
> Sim. E eu vejo outro problema que a gente tem enfrentado cada vez mais que é a **baixa educação dos alunos**...
>
> [No sentido de terem comportamentos e palavreados inadequados?].
>
> Eu acho que é dever da Faculdade e dos professores colocar isso para os alunos e mostrar que não é assim: "Na vida profissional não é assim, na vida acadêmica não é assim e se você quiser ser alguém na vida vai precisar mudar de postura". E isso é algo que eu acho que a gente não deveria estar fazendo porque isso deveria vir da família.
> Sobre os **funcionários** o problema é o salário. Eu fico realmente triste porque a gente precisa dessa mão-de-obra, precisa deles para desenvolver os trabalhos e o que eles recebem é desestimulante. A gente, então, está dando treinamento. Se eu não consigo melhorar o salário deles, então eu quero melhorá-los como pessoas para que eles alcancem outros rumos. Eles são obrigados a participar da Oficina da professora [fala o nome da professora] Oficina Profissional. Hoje, por exemplo, eles vão fazer um curso de 5S com um profissional da 3M. Então, sempre tem um profissional que vem falar com eles, para melhoria dos setores e para melhoria deles como pessoa. Fora isso, eu acho que nenhum profissional se

> coloca hoje no mercado se não falar inglês, então, o professor [fala o nome do professor] vai dar um curso de inglês para eles.
> E, os professores. **É difícil falar sobre os professores**, mas a gente tem algumas discrepâncias entre os professores.
>
> [A gente percebe que muitos são excelentes, mas parece que alguns não têm comprometimento, isso a gente percebe].
>
> Isso mesmo, mas eu não digo a incompetência profissional, mas **o problema é a competência pessoal**, é o caráter, é o compromisso. E eu não estou falando que temos professor mau caráter, não é isso. É a história de se achar único, insubstituível e que, por isso, ele pode destratar funcionários, destratar alunos, ele pode ser ríspido com a Direção. Até outro dia, na minha casa, falaram que eu estou acostumada, lá na escola, a mandar em todo mundo e todo mundo tem que obedecer. E eu respondi: Você está enganado. Na escola eu trabalho para todo mundo. Não é todo mundo que trabalha para mim. É o contrário. **Ser diretor, ser coordenador é trabalhar em dobro, em triplo**. Porque você tem que fazer suas funções para atender seu superior e chega um professor reclamando de alguma coisa, você tem que correr e resolver o problema dele; chega um aluno querendo algum negócio, está reclamando, tem que correr e atender o problema dele; chega um funcionário que tem um problema de equipe, você tem que correr e atender o trabalho do funcionário. Você tem que dar condições dos funcionários executarem suas tarefas, condições dos alunos executarem suas tarefas, condições dos professores executarem suas tarefas. E o profissional aqui dentro que menos enxerga isso é o professor. **O nível de satisfação do professor é muito alto para você conseguir atender, para você conseguir atingir**. Acho que esse é o principal problema que a gente tem aqui com relação aos professores. É o que eu vejo estando sentada aqui, não é a visão do outro ponto de vista deles, é o do meu olhar, do meu ponto de vista, das coisas que eu atendo, das coisas que eu recebo, das conversas que eu tenho.
> Eu acho que **tem muita coisa para mudar ainda**, tem muita coisa para fazer, para a gente atingir um patamar de qualidade de ensino. Só que essa qualidade de ensino é muito complexa. Ao mesmo tempo que você 'aperta' o professor para que ele 'aperte' o aluno, você tem um aluno que evade, que sai, que não aguenta, que não consegue... então, qual é a qualidade? A qualidade é entrar oitenta e sair cinco? Isso é uma escola de qualidade? Não acho, não. Agora, entrar oitenta e sair oitenta é uma escola de qualidade? Também não sei, não é garantia de que todo mundo vai sair preparado, feliz, com todo o conhecimento que deveria ter.

Não obstante o fato de que o atual diretor tem se mostrado plenamente comprometido com a instituição e que, em minha opinião, tem dispensado seu tempo procurando gerir da melhor forma possível todos os processos pelos quais atualmente a unidade de Itapetininga vem passando, existem críticas quanto a sua atuação. Alguns professores, mesmo entre os que demonstram um compromisso bastante forte com a instituição e, do mesmo modo, com seus alunos, parecem trazer consigo um forte apelo ao poder. Quase um ano antes das próximas eleições para diretor da Fatec de Itapetininga já registrei, em meu diário de campo, docentes

articulando, entre seus pares, candidaturas que modificariam a atual configuração de poder estabelecida. A impressão que me causou tais articulações é que, além do auto-egocentrismo, está em jogo o *status* de poder. Diz Morin que

> ... aqueles que são ao mesmo tempo possuídos por uma ideia e possuidores de um poder têm a oportunidade de liberar o que há de mais monstruoso neles, inclusive o prazer de torturar. O poder torna-se o lugar shakespeariano por excelência, porque ele possui aqueles que o possuem e porque ele os coloca acima de todas as leis comuns" (1997, p. 88).

Esta minha observação é importante, pois na história recente da Fatec de Itapetininga houve um 'racha' entre professores, situação essa abordada no segundo capítulo (Cf. p. 97-ss). Durante a atual administração o clima tenso se dissipou, reinou uma harmonia geral, mas não eliminou as expectativas daqueles que esperavam mais ações 'ou outras ações' da atual Diretoria, no sentido de consultar mais a fundo as 'bases' para tomadas de decisão. Registrei, em meu diário de campo, falas como: "[o atual diretor] parece ter se afastado das bases que, antes da eleição, eram consultadas" (59MIA).

Espera-se, no entanto, em função das experiências já vivenciadas pelos atores que devem protagonizar as candidaturas para as próximas eleições, que tudo transcorra na mais perfeita harmonia, sem rachas ou acusações que possam, novamente, provocar um clima de tensão entre os professores. Porém, isso só o tempo dirá.

5.3 O CORPO DISCENTE

No que diz respeito à educação escolar, o todo social 'Fatec' passa a ser de fundamental importância no momento em que cada aluno, individualmente, é também a própria Fatec, e isso remete ao Princípio Sistêmico ou Organizacional, uma vez que são partes [alunos] que compõem o todo [Fatec]. Além disso, outro princípio é colocado, o Hologramático, pois a parte está no todo assim como o todo está nas partes. Nessas condições, ao desejar formar egressos com princípios éticos, de comprometimento com a cidadania e de atitudes responsáveis e solidárias, há de se reforçar, no cotidiano escolar, entre professores, funcionários e alunos, essas mesmas qualidades, ou seja, numa palavra, é preciso uma 'educação em valores' para que o espelho da Fatec seja o próprio fatecano.

Essa propositura tem sentido, na medida em que os egressos, enquanto ‘partes’ da Fatec, revelam um desenvolvimento cognitivo, intelectual, profissional etc., mas também, e talvez principalmente, o de satisfação de pertencer, de ter orgulho por fazer parte dela. Exemplos de justiça, postura ética, cidadania, respeito, educação enfim, de sentimentos nobres devem fazem parte do seu currículo, sem, contudo, estar registrados na matriz curricular de seus cursos. A fala de um aluno demonstra bem essa vontade de que a Fatec de Itapetininga se torne uma referência em ensino tecnológico:

> ... eu não tenho muitos elogios porque não é o que a gente queria que fosse, uma Fatec Sorocaba, uma Fatec São Paulo... “Você estuda na Fatec de Itapetininga? Nossa! Você estuda na Fatec de Itapetininga?” [**fala com entusiasmo**] A gente, aluno, principalmente, eu queria isso. Mas, hoje é: “Você estuda na Fatec é? Estuda na Fatec?” [**fala com desânimo**]. A Fatec não tem ainda uma aceitação na comunidade. Por isso, não dão o devido valor, pelo nome, pela instituição. Deveria ser muito melhor (M14RS).

Acredito que a Fatec de Itapetininga está conseguindo conquistar essa posição de destaque na região, que o aluno reclama. O trabalho que vem sendo desenvolvido pelo atual diretor, as reformas no prédio, as aquisições de equipamentos e de melhorias nos recursos instrucionais e a implantação de projetos de cunho sócio-cultural também têm colaborado para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino ali ministrado. Posso citar, como exemplo dessa conquista, a procedência dos alunos ingressantes aos seus três cursos, no segundo semestre de 2013. A pesquisa realizada com eles revelou, pela primeira vez na história dessa instituição, que quase 40% (quarenta por cento) vieram de cidades vizinhas [alguns, de cidades não tão vizinhas]. A maioria deles aponta o motivo de escolher a Fatec de Itapetininga pelo fato de ser uma escola com ensino de qualidade.

O que me deixa cético com relação a essa ‘qualidade’ de ensino é a possibilidade de esses alunos estarem apenas ‘fugindo’ de outras instituições cujo ensino tem demonstrado ‘falência’, como a fala de um professor que pude registrar em meu diário de campo: “... ela me disse que na Fatec da cidade dela os professores estão passando todo mundo, **não reprovam ninguém**” (18MIA) (meu grifo). Também tive notícias de outros casos semelhantes. Talvez, a postura ética dos professores da Fatec de Itapetininga esteja sendo um diferencial, como por exemplo, com meus grifos:

> “Os alunos vêm pedir para fazer algum trabalho para aumentar a nota. Alguns vêm com jeitinho pedindo para simplesmente aumentar a nota, fazer revisão na prova. Eu não! **O que está no Plano de Ensino é para todos**. Não posso abrir

> exceção" (76FIC). "Acho que os alunos especiais tinham que assistir aula. Se eles já reprovaram, **como é que vão passar só fazendo a prova?** Eles já não entenderam a matéria, já reprovaram e agora não vão assistir aula e querem passar? De que jeito?" (63FIA). "Eles são bons de bico, jogam uma 'conversa' tentando convencer a gente dizendo que, se reprovarem, vão perder o emprego, vão perder o estágio, vão ter que desistir da faculdade... a gente fica numa encruzilhada, mas **eu sempre mantenho minha decisão**" (53FIA).

Para Morin, "a ética individual requer a integração na consciência e na personalidade de cada um, de um princípio de autoexame permanente, pois sem sabê-lo, mentimos a nós mesmos e nos enganamos constantemente" (2011a, p. 262). Assim, "a ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo–sociedade–espécie, de onde emerge a nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano" (2007b, p. 106). Portanto, a antropo-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de que se deve assumir a condição humana desse circuito na complexidade do nosso ser, de que se deve alcançar a humanidade dentro de nós mesmos e de que se deve assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. Além disso, significa, também, respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão. "A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade" (ibidem).

Um dos problemas apontados pelos alunos refere-se à comunicação ou, mais necessariamente, à falta de comunicação. Minha sugestão de manter professores nos diversos grupos administrativos e acadêmicos na Fatec de Itapetininga também vai nesse sentido: "A ideia é que os professores sejam 'distribuídos' dentro desses grupos, de modo que eles possam participar ativamente de reuniões que possibilitem um 'esquema' de comunicação e organização mais amplo" (Cf. p. 206). Essas reclamações podem ser notadas nas falas dos alunos, por exemplo, no que diz respeito às aulas, com meus grifos:

> "Acho que **falta um pouco de comunicação**, por parte até da direção eu acho" (F13ES); "A **comunicação aqui é muito precária**. Por exemplo, essa semana, na segunda-feira, a gente não ia ter aula (...). Eu liguei aqui na Fatec para confirmar, ninguém soube responder se ia ter aula ou não" (M03RS); "O que a minha sala reclama muito é que as coisas demoram muito para chegar. Se tem alguma informação, vai ter um evento em São Paulo, a informação chega pra gente dois dias antes. Não tem como a gente se programar pra isso. **Problema de comunicação**" (F11ES). "Eu acho assim... **comunicação interna, falta muito**. Está meio perdido com data, principalmente, as coisas da Secretaria

> porque... tem atestado de frequência, atestado de quem é aluno, às vezes demora uns dias pra sair. Às vezes, tem data pra fazer o requerimento, pra mudar de curso ou de turno e os alunos ficam que não sabem... ficam meio perdidos. **A comunicação tem que melhorar**" (F01FU).

Existe um outro problema que toca, particularmente, alguns alunos e que, a princípio, poderia ser confundido com arrogância do professor. Porém, nesta situação em que, atualmente (2012), não existe uma nota de corte no vestibular, muitos alunos estão ingressando na Fatec de Itapetininga sem ter condições intelectuais para isso. Com relação a esses, parece existir uma 'inibição' diante de seus professores e é relativamente fácil notar esse fato. Pude atender vários alunos, enquanto coordenador de curso, que julgavam não possuir a mínima condição para encarar seus professores, tomados como 'seres superiores', donos de um conhecimento inatingível e que, portanto, o ensino superior não era para eles. E, outros ainda, sentiam-se ofendidos pela postura arrogante do professor. Ouvi várias vezes a expressão, vinda de alunos, reclamando deste ou daquele professor: "só porque é doutor acha que pode humilhar a gente". Na verdade, observei que nessas situações não é o professor que humilha o aluno, mas é o aluno que, antes, se sente 'inferiorizado', provavelmente pela diferença cultural que muitas vezes se estabelece, afinal mais de oitenta por cento dos alunos da Fatec de Itapetininga vêm de escolas públicas, de famílias que poderiam ser classificadas como carentes.

Falta-lhes uma formação básica, mínima necessária para acompanhar a disciplina ministrada pelo professor. Nos casos das disciplinas da área de exatas, falta-lhes o desenvolvimento do raciocínio lógico, formal, abstrato. Então, o desestímulo acaba se transformando num *feedback* positivo, reforçando a condição de ignorância, levando o aluno ao 'fracasso' escolar, culminando com a desistência do curso, ou seja, a sua evasão. Aqui se faz presente o Princípio do Anel Retroativo, em que o sistema é alimentado de modo a receber informação de reforço [*feed back*] positivo que, acredito, pode explicar a situação.

Sempre que o aluno não entende a matéria [seja o motivo que for], normalmente recorre ao professor que, então, tem o dever de explica uma segunda[110] vez, e isso os docentes

---

[110] Aqui, diante de uma segunda explicação, o aluno, na grande maioria das vezes, acaba fazendo um gesto ou demonstrando, por meio de uma atitude qualquer, que já entendeu. Mas, minha experiência me dá crédito para afirmar que se trata apenas de uma maneira que ele encontra para se livrar do incômodo de estar atraindo as atenções de seus colegas por um motivo que lhe causa constrangimento. Dessa forma, já há muito tempo, nessas explicações extras, preocupo-me em falar exclusivamente com o aluno, mesmo que durante a aula, de forma que os demais não percebam o que estamos conversando. Isso tem demonstrado que o aluno, embora mesmo assim não conseguindo entender as explicações, adquira confiança em minha pessoa, tornando o relacionamento mais fácil e amigável, o que permite outras explicações, em outros momentos, com outros exemplos e outras metodologias que, muitas vezes, resolve.

da Fatec fazem. Mesmo assim, se ele novamente não entendeu [para esses casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem], não adianta explicar uma terceira ou quarta vez em sala de aula. A impressão que fica é de que o aluno tem uma 'deficiência cognitiva' e não vai conseguir aprender mesmo.

O que acontece, então, retomando as explicações de Morin, é que esse processo vai sofrer o reforço positivo do "não entendi" e, novamente, "não entendi" até tornar-se "não entendo mesmo", e o aluno desiste da matéria, isso quando, simplesmente, não abandona o curso, provocando evasão. Um dos professores confessou que também tem essa impressão, de que alguns alunos têm uma "falha" cognitiva e não conseguem aprender. Disse-me ele, e registrei no meu diário de campo, que

> Tem aluno que não tem condições. Parece que ele tem uma 'falha' cognitiva, quer dizer, ele não consegue aprender. Depois de tudo o que a gente faz... só falta pegar na mão do aluno... e não adianta. (18MIA).

Minhas observações, registradas no diário de campo, foram no sentido de que esse professor acredita que a única maneira desses alunos conseguirem aprovação para os ciclos posteriores seria realizar provas diferenciadas, com um menor grau de dificuldade que as provas dos demais colegas. Nas suas palavras, a maioria deles acaba por desistir do curso. Outros aprendem os exercícios por insistência e repetição até que, finalmente, conseguem uma nota de aprovação. Esse professor é da opinião [e compartilho isso] de que seja criado um Conselho de Classe que possa estudar situações pontuais, de maneira que a solução seja da responsabilidade de um grupo de professores, se aprova ou não, se encaminha o aluno para algum tipo de 'aconselhamento' especial, se o alerta para que procure outro curso, enfim.

Na verdade, essa situação é bastante delicada, pois eu sou testemunha de que esses alunos que têm dificuldades de aprendizagem, na sua grande maioria, são extremamente honestos, estão sempre dispostos, não faltam às aulas, numa palavra, são pessoas em quem se pode confiar[111]. Sempre prestativos, não lhes faltam as famosas palavrinhas "por favor" e "muito obrigado", o que significa dizer que são pessoas 'educadas' e de bons princípios. Então, como discriminá-las criando no seu sistema cognoscente uma patologia?

---

[111] O professor, a que me referi anteriormente, argumentou que esses alunos normalmente têm comportamento responsável, que muitos deles são pessoas com mais de cinquenta anos de idade e que estão fora da escola há mais de vinte ou trinta anos. No entanto, isso também acontece com alguns jovens que são, especificamente, aqueles casos em que, nós suspeitamos, serem portadores, de fato, da 'falha cognitiva'.

Em minha opinião, Morin dá uma explicação que, talvez, não seja exatamente o que acontece com a maioria, mas que, pelo menos, justifica minha ideia de que não se pode discriminar esses alunos.

> A relativa autonomia da esfera destinada às ideias e ao conhecimento, numa sociedade altamente complexa, exclui todo determinismo que imponha mecanicamente a Ordem social (ou o que a **Classe dominante** impõe à **sociedade**) sobre todas as ideias e conhecimentos. A exclusão do determinismo mecânico acarreta a exclusão do reducionismo que faz de qualquer conhecimento um puro e simples produto e de toda ideia uma pura e simples ideologia da sociedade (1998, p. 51) (meus grifos).

No meu entendimento, tudo se passa como se a 'Classe dominante' fosse representada pela Fatec [diretor, coordenador, professores e toda a sua estrutura pedagógica] e a 'sociedade' pelos alunos, entre os quais se encontram esses com dificuldades de aprendizagem. Ora, se essa 'relativa' autonomia da Classe dominante, destinada ao conhecimento, exclui os determinismos que fazem do conhecimento um puro e simples produto, então, para esses alunos[112] – que, em minha opinião, foi justamente o 'determinismo pedagógico' que sempre esteve presente no desenvolvimento do seu sistema cognoscente, impondo mecanicamente a ordem social –, o produto [conhecimento] não serve, pois falta-lhes essa imposição mecânica, determinista, reducionista para que o conhecimento seja um puro e simples produto, e assim seja aceito e entendido. O problema todo pode ser de uma crença cristalizada, no inconsciente desses alunos de que a aprendizagem tem que ser mecânica, principalmente nas disciplinas da área de exatas, o que implica em desenvolver o raciocínio lógico e abstrato, como já o disse anteriormente, na base do reforço e repetição.

Nesse sentido, o que parece valer é a aquisição de conhecimentos específicos, estanques, não conectados à vida do indivíduo e à pré-compreensão que ele já traz da realidade [do que seja real], o que efetivamente dificulta – e até impossibilita – a aquisição e apreensão de novos conhecimentos, em especial os acadêmicos. Essas questões, em especial na cidade de Itapetininga, já foram por mim abordadas quando disse que o imaginário coletivo do 'povo' de Itapetininga parece ter se prendido à cultura do 'coronelismo' e ao estado 'natural' da formação desse povo, quando escravos e bandidos se refugiavam na região. Por isso mesmo, não podiam se expor livremente e aceitavam as determinações vindas de superiores. As pessoas mais simples sempre obedeciam a seus patrões sem qualquer reação contrária ou qualquer contestação da ordem estabelecida.

---

[112] Referimo-nos àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

É evidente que se trata, apenas, de minha interpretação dos fatos, pois é bem possível que existam alunos, na Fatec de Itapetininga, portadores de deficiência cognitiva ou de outra neuropatologia qualquer, que justifique a dificuldade no aprendizado. Afinal, conforme já o disse, não existe nota de corte nos concursos vestibulares para aprovação e ingresso aos bancos acadêmicos de ensino superior da Faculdade de Tecnologia de Itapetininga, o que tem rendido, aliás[113], comentários de mães de alunos do tipo "mas como esse rapaz conseguiu passar no vestibular?". Isso pode, de certa maneira, depor contra a 'idoneidade' de uma instituição que permite, aos olhos da sociedade, a matrícula de alunos que demonstram não ter as condições mínimas para levar adiante o ensino superior.

Tenho observado, entre alguns egressos da Fatec de Itapetininga, a insistência quase que 'doentia' de querer se manter na própria cidade. O fato de que as vagas disponíveis estão em outros estados da nação significa 'impossibilidade' de deslocamento. Criou-se, inclusive, uma frase jargão na unidade de ensino: "eles querem trabalhar no quarteirão da casa deles". A situação é tão preocupante [principalmente com relação aos egressos do Curso de Agronegócio], que já se cogita a possibilidade de 'marketing', entre os alunos, dos locais mais afastados, onde há vagas de trabalho para tentar convencê-los a 'seguir seu caminho'.

Não posso fazer afirmações sobre esse assunto, muito menos tirar conclusões, pois não existem pesquisas que orientem. Mas, é bem provável que o Princípio da Auto-eco-organização explique esse comportamento dos jovens, uma vez que eles estão permanecendo cada vez mais tempo nas casas de seus pais, prolongando a sua própria adolescência. A questão do ambiente familiar, tomado como habitat natural do jovem, pode ser o meio pelo qual ele consegue sua autonomia, mantendo-se do modo [confortável] como sempre foi, de dependência familiar. Ou seja, não havendo um elemento ou obstáculo que 'desorganize' essa relação entrópica consigo mesmo e com seu ambiente, como esperar que esses jovens se reajustem e se reequilibrem em novas situações, numa relação auto-eco-organizadora complexa, como quer Morin?

Assim, o desejável é que a instituição escolar de ensino superior tenha papel fundamental no que diz respeito às transformações sociais que correspondam ao amadurecimento desses jovens, no sentido de buscar sua própria autonomia, fora de casa.

---

[113] Vários de meus alunos, hoje, são filhos de ex-alunos de vinte ou trinta anos atrás, que é o caso do comentário específico, que trato neste texto. Partiu de uma conversa informal, nas ruas de Itapetininga, com uma ex-aluna cuja filha é hoje minha aluna. Essa mãe, ocupando cargo administrativo numa escola de ensino médio nesta cidade, estranhava o fato de que um aluno, considerado 'especial' naquela escola, tivesse conseguido aprovação no vestibular da Fatec.

Nesse aspecto, os depoimentos dos alunos mostram, de modo bastante claro, que esse amadurecimento tem acontecido. Exponho alguns deles, com meus grifos:

> "Pra mim ajudou muito. **Antigamente eu tinha vergonha**... de falar... Hoje eu posso conversar com um agrônomo de igual pra igual. Por exemplo, com o gerente de um banco, sobre financiamento, posso conversar. Se eu não souber eu vou buscar informação pra tentar conversar como adulto" (M14RS); "E o que mais mudou foi meu ponto final. **Eu não tinha um foco, hoje eu tenho**. Vou fazer meu TCC pra chegar na Pós que eu quero que é justamente pra chegar na Pós de Logística" (F06RS). "Até então, eu não pensava em trabalhar, só ficar em casa, mas agora eu já quero trabalhar na área, em projetos de Agricultura familiar" (F16RS); "Saí muito satisfeita, tanto que eu falei que se conseguisse terminar agora, eu faria uma ESALQ ou uma pós, uma pós na ESALQ, fazer alguma coisa... ou MBA na área (F12FU).

5.4 UM PANORAMA GERAL PARA AS ESTRATÉGIAS

Segundo Morin, as estratégias podem ser definidas em oposição ao que se entende por 'programa' o qual é uma sequência de ações predeterminadas que não admite desordens nem eventualidades.

> A estratégia se fundamenta num exame das condições, a um só tempo, determinadas, aleatórias e incertas, nas quais a ação vai entrar visando uma finalidade específica. O programa não pode se modificar, só pode parar em caso de imprevisto ou de perigo. A estratégia pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar. A estratégia pode até usar a eventualidade em seu benefício... (2010, p. 220).

Analiso, a partir de agora, o que considero entraves e possibilidades de estratégias a serem consideradas num planejamento de reformas que contemple o Pensamento Complexo como estrutura de um novo modelo de aprendizagem. Evidentemente, tais entraves e possibilidades dizem respeito à Fatec de Itapetininga e, em relação às últimas, somente ao nível do possível mesmo, no atual contexto de atuação da instituição e não do que seria desejável.

Assim, o que coloco como um dos principais entraves para que a Fatec de Itapetininga funcione totalmente com um currículo organizado pelo Pensamento Complexo está no fato de que a instituição mantenedora é o Estado, portanto, fortemente burocratizada e

burocratizadora. Não se pode premeditar ações que não estejam alinhadas com as normas e regulamentações que derivam de leis e determinações oficiais. Sem elas, bem o sei, ficaria praticamente impossível a organização geral de uma rede de ensino superior tecnológico que, atualmente, supera os dois mil e quinhentos professores com mais de sessenta e um mil alunos[114], em todo o Estado de São Paulo. Portanto, o que pode ser feito, acredito, é uma reforma na organização acadêmica da unidade. Mesmo que a organização administrativa permaneça tal e qual se estabelece desde sempre, até os dias de hoje, isso não impossibilita a participação de professores em grupos que poderão ser formados na área administrativa, com a intenção de melhorar o processo de comunicação e de integração entre o 'todo' e as suas 'partes'.

A proposta inicial é difundir o Pensamento Complexo entre os professores[115], de modo que eles entendam, com um maior aprofundamento, o que representam os sete princípios e as avenidas que levam aos desafios desse modo de pensar. Na possibilidade dessa nova visão de mundo ser assimilada e adotada como novo paradigma entre eles, é bem provável que o processo de adoção dessa metodologia inovadora seja aceito, implementado e resulte em sucesso. Trata-se aqui de um entrave para alguns professores e de possibilidades para outros.

Fica evidente, porém, que qualquer ação que represente alguma modificação, qualquer que seja ela, em qualquer nível, em quaisquer setores de uma instituição de ensino, não pode ser feita sem um planejamento, uma organização, um estudo prévio que possibilite sua implantação sem traumas nem reações adversas, boicotes e críticas destrutivas. Porém, do ponto de vista do Pensamento Complexo, verifico que a substituição de um paradigma por outro – no caso, do clássico dominante pelo da Complexidade – não se faz por normas legais, mas somente à medida que se leve em conta, primeiro, o caráter do círculo diversidade–organização–complexidade, base de toda estrutura organizacional que, a partir da ordem e da desordem, se reorganiza; e segundo, que os envolvidos no processo – professores, alunos e administração – mais do que pensar apenas, 'sintam' a necessidade de mudanças o que, em outras palavras, significa estar presente no seu nível latente. Acredito que, somente com argumentos racionais, do pensamento consciente não é possível realizar grandes mudanças. A 'crença' na importância da busca por caminhos outros, a valoração da participação individual

---

[114] Dados da apresentação de palestra do professor Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo durante a FEPESP de 2012.

[115] Um outro entrave é a falta de uma política salarial baseada em Jornadas de Trabalho, pois a condição atual de 'horistas' ou, 'aulistas' dos professores, desmotiva e impede a sua participação em momentos quando não houver uma contrapartida para sua permanência na instituição fora dos horários das suas aulas.

na conjunção de ideias gerais, o sentir unido ao pensar é que pode, efetivamente, levar a um outro agir.

Para Morin, “a ação, vamos pensar nisso, só é possível se houver ordem, desordem e organização. Ordem demais asfixia a possibilidade de ação. Desordens demais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao acaso” (2010, p. 221). Nesse sentido, tenho plena consciência de que um planejamento, a priori, tem, necessariamente, que ser submetido aos constantes argumentos que o desestabiliza e que devem ser levados em conta num re-planejamento de ações futuras. Eis a **primeira estratégia** que se coloca para a Fatec de Itapetininga, de que **nenhum planejamento é absoluto e definitivo**.

Sei, também, que as partes que compõem um todo representam, em si, o próprio todo e que cada parte é o produto e, ao mesmo tempo, produtor desse todo. Para que uma instituição funcione estruturada no Pensamento Complexo, em minha opinião, cada professor deve ter a consciência de que é o portador do todo dentro de si. Sobretudo deve sentir que ele é a própria Fatec e que a Fatec está, de certa forma, incorporada nele. Isto posto, o planejamento de que falei anteriormente deve ser feito com base na participação de todos os professores, partes que compõem a unidade Fatec. Uma **segunda estratégia**, portanto, se configura na **participação efetiva de todos os professores** nos caminhos que devem ser trilhados pela instituição, no sentido de que devem conhecer todo o processo de funcionamento da administração acadêmica da Fatec, além dos conteúdos programáticos dos seus pares de curso, mais necessariamente do ciclo em que lecionam. Mas não numa participação passiva, de subordinação, e sim ativa, em que cada qual, efetivamente, se constitua num elo importante, fundamental, mas também autônomo nessa relação institucional.

O que proponho, também, como uma **terceira estratégia**, é a criação de **grupos de professores** de modo que sejam considerados dois aspectos distintos: o de **cada ciclo de cada curso**, que deve ser representado por um grupo, e o das **áreas do conhecimento** e de especialização de cada professor. Suas atividades devem estar baseadas na apresentação, por parte de cada professor, dos conteúdos das respectivas disciplinas que ministram, de modo que todos os demais professores de cada ciclo possam conhecê-los, além da didática e das ideias do professor responsável por determinada disciplina.

A organização desses grupos deve contemplar, segundo Morin, um centrismo, um policentrismo e um acentrismo, que comportem hierarquia, poliarquia e anarquia, além de se constituir com base na especialização, poliespecialização e competência geral (2011a, p. 125).

O que se pretende, na verdade, é promover o ‘sombreamento’ entre as disciplinas afins, mas de modo responsável, para que os professores entendam que não deve haver

‘concorrência’ entre eles, e sim parcerias. Acredito que dessa forma é possível vencer a ‘muralha’ a que me referi anteriormente, sobre o que cada docente tem como compromisso institucional de que a ‘sua’ disciplina é só dele e que o concurso público, no qual foi aprovado, lhe dá o direito de ‘posse’ da disciplina.

A sugestão de uma **quarta estratégia** vai no sentido de que se desenvolva uma metodologia voltada para a **Aprendizagem Baseada em Projetos**. De acordo com Araújo (2003), um dos responsáveis pela implantação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas adotada como uma das bases para a organização curricular da USP Leste[116], o desafio que se enfrenta é justamente o de encontrar novos modelos de organização escolar que sejam compatíveis com as inovações e necessidades trazidas pelos avanços nas áreas da ciência e da cultura. E, ainda, que desate o nó que prende todo o sistema educacional às amarras dos moldes criados no século XIX. Segundo esse autor:

> Isso significa romper, por exemplo, com: a superespecialização; a fragmentação radical dos conhecimentos; certas hierarquias estabelecidas no currículo; a visão empirista de que aos professores compete ensinar e, aos alunos, aprender (no máximo interpretar a realidade); a descontextualização entre os conteúdos científicos e os saberes populares; o autoritarismo nas relações escolares, que impede a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes (2003, p. 72).

Existem, ainda, outras fontes de informações que podem se tornar referência importante para uma possível implantação de metodologias ativas de aprendizagem na Fatec de Itapetininga, como é o caso dos cursos de medicina da USP e UNESP, que já há bastante tempo a adotam. O diferencial, no entanto, em minha opinião, para a Fatec de Itapetininga, está no fato de estruturar todo o currículo no Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Uma **quinta estratégia** seria a do **encantamento do aluno** atendendo os quatro pilares da educação do futuro, preconizados no relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Ora, a massificação do ensino superior com a inclusão de todo e qualquer aluno [não existe nota de corte e as vagas proliferam] não pode ser feita com a imediata exclusão daquele que não teve a oportunidade, antes, de frequentar uma escola que promovesse ensino de qualidade. Refiro-me, portanto, aos

---

[116] O Capítulo 4 do livro *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior* com o título de ‘Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste’ traz explicações sobre o funcionamento dessa metodologia na instituição, seus objetivos e a maneira pela qual os alunos se organizam na análise dos problemas, o planejamento das ações, os critérios de avaliação e a apresentação de resumos de alguns trabalhos. Tive a oportunidade de visitar essa instituição quando fui recebidos pela professora Dra. Patrícia Junqueira Grandino, ex-coordenadora do ciclo básico que adota essa metodologia nos seus dez cursos, e que me mostrou as instalações explicando a sistemática de funcionamento desse ciclo.

alunos que possuem certa ‘deficiência’ de conhecimentos básicos, necessários para o acompanhamento da vida acadêmica. A elaboração de projetos mais simples com a sua efetiva implantação deve trazer, para esses alunos, mais confiança de que podem e devem continuar a busca incessante do conhecimento e que, no futuro, poderão sim, elaborar projetos mais sofisticados e obter sucesso.

Para que isso aconteça é necessário estar atento às necessidades e dificuldades que cada nível de projeto pode trazer aos alunos e quais conhecimentos, habilidades e competências devem ser por eles desenvolvidos para a sua completa consecução. Essas questões poderiam ser tratadas nas reuniões entre os professores nos grupos a que pertencem de modo a possibilitar que as tradicionais aulas ministradas em sala fossem substituídas por encontros com os grupos de alunos que tivessem a necessidade de obter novos conhecimentos, explicações técnicas, orientações metodológicas, enfim, para poder dar continuidade ao seu projeto. Dessa forma, as aulas seriam ministradas conforme o interesse e a necessidade dos alunos, o que vai contra o que se faz atualmente, no paradigma clássico, quando o aluno é obrigado a ‘engolir’ as explicações do professor sobre assuntos que eles nem ao menos sabem para que servem ou onde utilizá-los. O meu caso é um exemplo típico: aulas de Estatística para alunos do segundo ciclo de Comércio Exterior [e de Agronegócio] num momento em que eles nem ao menos têm a noção de que tal ferramenta possa ajudá-los para alguma coisa no seu futuro profissional.

Em contrapartida, os alunos mais bem preparados estariam aptos a elaborar projetos mais complexos. Isso possibilitaria a introdução, não só da inter e da transdisciplinaridade, efetivas, mas a do ‘conhecimento pertinente’ [da qual a contextualização é apenas uma parte], tanto no desenvolvimento dos projetos quanto nos encontros com os grupos de alunos para as explicações [com a participação de mais de um professor, se for o caso] e orientações que se fizerem necessárias.

A meu ver, tudo isso requer, na verdade, o desenvolvimento pleno do ser humano, e não apenas das aptidões técnicas de competências e habilidades necessárias ao uso da tecnologia. Antes, é preciso despertar, nos alunos, o seu GPS (*General Problems Solver*), da forma como Morin expõe, pois “a boa especialização necessita, no início, de uma competência polivalente; a má especialização, que odeia as ideias gerais, ignora que esse ódio tem origem na mais simplória das ideias gerais” (2010, p. 51).

Nesse sentido é posta a **sexta estratégia** que a Fatec de Itapetininga já tem parcialmente implementada, quando oferece, aos seus alunos, uma gama de **projetos sócio-**

culturais que dão ênfase aos mais diversos campos da formação da mente humana e que estão 'esquecidos' dos conteúdos programáticos oficiais das disciplinas dos seus cursos.

Acredito que os professores da Fatec de Itapetininga têm características que permitem certa flexibilidade e adaptabilidade com relação às possíveis reformas no sistema educacional, pelos motivos já expostos. São professores que [em sua maioria]: já tinham a consciência de querer ser professor e que materializaram o seu sonho; têm forte tradição religiosa com muitos deles, embora questionando as primeiras ideias que lhes impuseram de um Deus bíblico, possuem sua própria versão de que existe Algo mais além da morte; carregam consigo um comprometimento com seus alunos, a ponto de trocar suas horas de ócio e lazer por leituras técnicas que possibilitam uma atualização na área que atuam, beneficiando, dessa forma, seus alunos; fazem o refúgio do mundo 'sombrio' em que se vive hoje, nos filmes que assistem e na segurança e cumplicidade da família que fortalece as questões relacionadas ao sonho futuro de garantir a prosperidade aos filhos e, por extensão, aos seus alunos.

Pensando nesse aspecto da vida de muitos dos professores com quem conversei é que a **sétima estratégia** vai apoiada no fato de que **toda atividade profissional docente deve ser desenvolvida na própria instituição**, de modo que a vida familiar, o descanso fora do ambiente de trabalho seja, efetivamente, um momento de lazer num espaço adequado para isso.

Para que a minha proposta tenha bons resultados práticos, acredito ser necessário criar um grupo de professores responsáveis por agendar e realizar reuniões entre seus pares para discussão do que deve ser feito e como ser feito. As ideias devem partir dos próprios professores no sentido de que as propostas sejam bem recebidas, que se evitem as imposições de cima para baixo. Assim, uma **oitava estratégia** é de que seja adotada a **metodologia *Design Thinking***[117], do modo como nos foi apresentada no Programa de Pós-graduação da FEUSP, nas aulas do Professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, tendo como convidado especial o Professor Dr. Reinhold Steinbeck, responsável pela introdução dessa metodologia na USP Leste. As ideias para resolução de problemas vêm dos questionamentos e das possíveis respostas que a própria comunidade, envolvida nesses problemas, tem para solucioná-los. Assim, os princípios do Círculo Recursivo, da Auto-eco-organização,

---

[117] Já tive a oportunidade de apresentar essa metodologia aos professores da Fatec de Itapetininga, em reuniões de coordenação, quando sugeri estudos mais aprofundados sobre o assunto para que essa metodologia seja aplicada junto à comunidade acadêmica. Qualquer reforma no sistema acadêmico que se pretenda realizar na instituição deve, em minha opinião, partir das ideias que surgirem da própria comunidade. Interessante observar que, mais recentemente, a agência de inovação 'Inova Paula Souza', criada para desenvolver a cultura empreendedora baseada na inovação, junto a toda a rede fatecana do Estado de São Paulo, definiu, como metodologias para as atividades propostas, a "*Lean Startup*" e o "*Design Thinking*".

Dialógico e da Reintrodução do Sujeito em Todo Conhecimento devem ser contemplados, a um só tempo.

Com relação às avaliações, sugerimos uma **nona estratégia**, de que todos precisam ser avaliados, alunos e professores, de modo que o sistema comporte **auto-avaliações** quando o professor, ou o aluno, vai se posicionar diante do(s) grupo(s) onde efetivou sua participação e, comparando-se com seus pares, vai atribuir um conceito a si mesmo e ao desempenho do(s) grupo(s). Imbuído pelo Pensamento Complexo, acredito na possibilidade de que os professores desenvolvam uma consciência da sensatez e da lucidez para realizar essas avaliações, sob o prisma do compromisso ético consigo mesmo e com a própria instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, da geração *baby boomers*, fomos obrigados a acreditar que tudo tem um começo, um meio e um fim. Que ou é isto ou é aquilo. Que está certo ou errado. Não havia "meio termo", expressão que cansei de ouvir meus pais dizerem e me "corrigir" em muitas situações que até hoje guardo na lembrança. Em sala de aula não tínhamos voz. Aliás, lembro-me de professores colocando meus colegas 'de castigo' pelo simples motivo de terem se voltado para trás em sua carteira.

Talvez por isso eu tenha essa 'afinidade' com o Pensamento Complexo. Um pensamento que trouxe um alento no sentido de que eu não estava tão errado assim, afinal, tudo, de certa forma, já está começado e tudo, também de certa forma, nunca termina. Pode não ser isto, nem aquilo. Talvez não esteja tão certo nem tão errado. Quem sabe, há um meio termo... O fato é que não éramos 'respeitados' em nossas opiniões, nem nos nossos tempos de aprendizagem. Fomos 'formatados' e obrigados a acreditar num Deus punitivo, velhinho, de barbas brancas, em demônios do inferno...

Ao longo dos anos, as novas gerações impuseram novas características nesse 'processo', mudanças, às vezes radicais, de jovens contrariando a realidade de sua própria família, voltando-se contra pai e mãe, contra a sociedade, contra Deus... rebeldes com ou sem causa. Um dos professores que me deu seu depoimento disse algo que me deixou pensativo. Que existem alunos que querem ser reprovados e que ele respeitava isso. Fico imaginando até que ponto algum aluno, de fato, quer ser reprovado, pois, em minha opinião, um aluno [quem quer que seja ele] quer tanto ser reprovado quanto um ser humano [qualquer que seja ele] quer ser infeliz. Soa meio contraditório, é verdade. Mas esse professor tem razão quando diz, com meus grifos, que

> Com o estudante tem uma diferença, Cesário, eu **respeito muito o tempo dele**. Pra mim, ali a gente tem estudantes que não querem, às vezes, debater determinados assuntos, não querem aprofundar as questões, não é o ramo de vida dele ou pela imaturidade ou por outros compromissos. Então, eu também busco entender essa do estudante, o que eu busco no estudante é isso, procurar entendê-lo e **respeitar o seu tempo**. Tem estudante que, às vezes, a gente reprova porque a gente percebe que **ele quer ser reprovado**, e tem estudante que não. Tem aquele esforço e aquele que está exigindo de mim e **eu tento retribuir** à altura dele. É sempre **tentar**, porque a gente não consegue. Mas é isso, acho que... entender o estudante que tem outros compromissos e somente ajudar o que quer ser ajudado e **respeitar o que não está no seu momento e que não quer a minha ajuda** (48MIA).

Fico imaginando, então, se esse professor tivesse autonomia para decidir entre "reprovar" ou apenas "continuar", ou, ainda, "dar outro rumo" para esse tipo de aluno. Provavelmente, não teríamos um aluno "reprovado", e sim "continuando" seus estudos ou, talvez, melhor ainda, um aluno "mudando" o seu caminho para outras possibilidades que lhes poderiam ser mais imediatas. De qualquer modo, uma das lições que fica muito clara, para mim, é que cada um tem o seu próprio tempo, que não se pode 'padronizar' as pessoas e nem pensar que os nossos princípios e valores são os melhores para todos. Não há porque "reprovar", nem "reprimir" ou "jubilar", mas manter o respeito pela pessoa humana que, igual a todos os demais humanos, tem as suas limitações para tudo na vida e que, no momento oportuno, também vai contribuir com ideias e ações 'nobres'.

E é esse sentimento que me envolve agora. Que este não é o meu tempo, que ele foi [é] curto demais para este trabalho e que eu poderia retomá-lo desde o princípio para novas leituras, novas interpretações das mesmas leituras, até perceber que, realmente, atingi meus objetivos. Senti-me 'sufocado' pelos prazos que me colocaram e isso remete ao "finalmente", ao mesmo tempo em que, ainda, com vontade de um recomeço.

O próprio Morin fala de quando retomou o texto de "O método 3", que se tornava, então, o corpo desse livro, ainda que no seu caso não houvesse a imposição de um prazo. Disse ele:

> O sumário deste livro mostra mais o meu projeto do que a sua realização. Lancei pseudópodos em inúmeras direções, demais e não o suficiente. Estou consciente das lacunas e incertezas da minha cultura, do estado desigual do desenvolvimento do meu conhecimento e da minha reflexão (...).A lista do 'ver' crescia mais rápido ainda que a lista do 'visto' (...) sentindo-me submerso, sufocado, tomei a decisão intelectualmente arbitrária, mas biologicamente necessária, de parar com a bibliografia e de começar a nova versão deste texto. Vivi, ao longo deste trabalho, ao mesmo tempo: a tragédia bibliográfica (...); a tragédia da complexidade (...).Em nível da obra, o pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de totalização, de síntese. Deve, pois tragicamente, visar à totalização, à unificação, à síntese, mesmo lutando contra a pretensão a essa totalidade, unidade, síntese, com a consciência absoluta e irremediável do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento e de toda obra (2005, p. 37-38).

Continuando esse 'discurso' Morin vai dizer que "essa (...) tragédia não é somente a dos estudantes, do doutorando, do pesquisador, do universitário, mas a de todos..." (ibidem). Isso posto, me alivio em escrever estas "considerações finais". O que estudei, o que aprendi e

vivenciei nestes últimos quatro anos, independentemente de qualquer título acadêmico ou de reconhecimento, ou, porque não, de críticas [o que me parece mais provável], serviu para me tornar uma pessoa melhor. O prazo que me sufoca impede maiores aprofundamentos que gostaria de fazer, mas, apesar disso, acredito que contribuí, ao menos, nas ideias de melhorias para a Fatec de Itapetininga.

É evidente que não se pode 'condenar' essa instituição para justificar meu trabalho, uma vez que, minha pesquisa bem demonstrou, trata-se de uma instituição que está trilhando um caminho de busca pela excelência de qualidade, levando-se em conta, apenas para citar como exemplos, dois aspectos: primeiro, o número de alunos premiados, em tão pouco tempo de existência dessa instituição, em programas de intercâmbio cultural que ocorrem fora do país (ver Apêndice G); e, segundo, o da satisfação das expectativas, interpretada de modo unânime pelos alunos a quem pude entrevistar. Além de estar atendendo as expectativas, é fácil perceber neles uma transformação, um amadurecimento, uma postura pró-ativa que também credencia a Fatec de Itapetininga.

Minhas intenções, é bom reforçar, não se fundamentam em substituir paradigmas, como se o Pensamento Complexo pudesse tão somente 'entrar em cena' e desalojar o tão criticado 'paradigma clássico'. Isso não é verdade, uma vez que o desenvolvimento das ciências, até os dias de hoje, ainda tem sustentação no paradigma clássico. O que concerne a um novo paradigma é colocar o que lhe antecede nos seus limites. Enquanto mudanças vão ocorrendo no meio social, nas empresas e nas universidades há necessidade de que novos pensamentos, novas ideias, novas reflexões sobre o desenvolvimento e a integração dessas ciências no contexto social, novos paradigmas, enfim, sejam portadores de uma estrutura cognoscitiva mais coerente, mais explicativa dos fenômenos, num contexto cada vez mais complexo e que melhor justifique tais mudanças e permanências.

O Pensamento Complexo simplesmente não considera mudanças nas bases materiais, nos modos de produção e acumulação de capital, uma vez que não é revolucionário, mas prevê reformas no pensamento, na maneira de ver o mundo e de entender as ciências, com um diferencial ainda não contemplado pelo paradigma clássico. A reforma proposta por Morin é conservadora nesse sentido, mas pode abalar as estruturas do que existe, na medida em que o homem que pensa complexo, age de modo complexo. Isso, em última instância, significa mudar a maneira de agir no mundo, o que dá justificativa para a expressão "paradigma emergente" ao Pensamento Complexo.

O próprio Morin não abandona os conhecimentos até então acumulados pela humanidade, mas sugere uma reforma geral do pensamento, das ciências, da sociedade, da

democracia, da educação enfim. Não se trata de provocar uma ‘revolução’, mas de promover ‘reformas’ fundamentais que impliquem, também, retroativamente, na mudança de comportamento do ser humano, o que deve promover, recursivamente, a colocação futura dos limites no Pensamento Complexo.

Assim, uma **primeira justificativa** deste meu trabalho está no fato de que é preciso entender que os desenvolvimentos científicos, sociológicos em especial os da tecnologia ocorrem por meio do método experimental que, segundo Morin, “é um método de manipulação, que necessita cada vez mais de técnicas, que permitem cada vez mais manipulações” (2010, p. 19). Assim, são construídos sistemas inter-retroativos, na medida em que a ciência torna-se “poderosa e maciça instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais” (ibidem) e que a técnica produzida pelas ciências

> ... transforma a sociedade, mas também, retroativamente, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas, o interesse do Estado desempenham seu papel ativo nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções. A instituição científica suporta as coações tecnoburocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá (op. cit.,p. 20).

Conforme Morin, cria-se um processo inter-retroativo envolvendo “ciência–técnica–sociedade–Estado” e, em meu trabalho, pude verificar que é o aparelho estatal e/ou os interesses capitalistas que definem as políticas de ação educacional e utilizam o ‘poder’ que o desenvolvimento tecnológico propicia. Portanto, não há como frear [ou atenuar, ou diminuir] os efeitos desse processo sem que haja, de modo praticamente simultâneo, as reformas preconizadas por Morin, na esfera do pensamento, da educação, da política, da sociedade, da ética etc. Seria ingenuidade acreditar que apenas a educação conseguiria mudar o mundo, mas ainda assim acredito nas ideias de Paulo Freire quando diz que a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo, e que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda, opinião esta compartilhada por vários professores com quem pude conversar na Fatec de Itapetininga.

> Sabemos cada vez mais que o progresso científico produz potencialidades tanto subjugadoras ou mortais quanto benéficas. Desde a já longínqua Hiroshima, sabemos que a energia atômica significa potencialidade suicida para a humanidade; sabemos que, mesmo pacífica, ela comporta perigos não

> só biológicos, mas, também e sobretudo, sociais e políticos (...) De certo modo, os cientistas produzem um poder sobre o qual não têm poder, mas que enfatiza instâncias já todo-poderosas, capazes de utilizar completamente as possibilidades de manipulação e de destruição provenientes do próprio desenvolvimento das ciências (MORIN, 2010, p. 18)

A propósito de todos os benefícios que as ciências e a tecnologia podem proporcionar aos cidadãos, as ações, antes bem pensadas e executadas para resolver problemas, podem, de forma inesperada, voltar-se contra aqueles que delas se beneficiaram. Para essas situações Morin adota a expressão "ecologia da ação" que, em outras palavras, significa dizer que existe um 'jogo' de interações e retroações múltiplas próprias das sociedades [e também da aleatoriedade da natureza] que desvia a ação inicial do seu objetivo e que, muitas vezes, toma um sentido oposto ao desejável por aquele que primeiro desencadeou a ação. Diz Morin que "em geral, isso é verdade para as ações políticas, isso também é verdade para as ações científicas. A pureza das intenções tanto num campo como no outro não é nunca uma garantia de validade e de eficácia da ação" (2010, p. 128). A educação tecnológica no terceiro milênio tem, por isso mesmo, essa missão de desenvolver, nos egressos, a visão e o entendimento da ecologia da ação, para que seus atos como futuros tecnólogos sejam revestidos da responsabilidade e ética que vão além das questões puramente profissionais.

Trata-se, portanto, de uma **segunda justificativa** do meu trabalho, que o currículo estruturado no Pensamento Complexo pode fazer a diferença, tanto entre os alunos como entre os professores: antes de se embrenhar em situações que impliquem no uso de novas tecnologias para resolução de problemas, sejam empresariais, institucionais ou de qualquer outra natureza, há de se pensar na ecologia da ação, levando-se em conta o caráter antagônico, concorrente e complementar das ações, próprio do pensamento Complexo.

Além disso, outro diferencial se coloca naquilo que Morin denomina 'conhecimento pertinente'. Segundo ele, a educação do futuro deve dar conta da "inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários" (2007, p. 36). A educação deve, portanto, adotar o "conhecimento pertinente", sem o qual se tornam invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Dessa forma, na visão da complexidade, o "contexto" é apenas um item que compõe o "conhecimento pertinente". Claude Bastien, citado por Morin (2007, p. 36-37), diz que a evolução cognitiva não se faz com conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, caminha para sua contextualização que é quem determina as condições da inserção do novo conhecimento e dos

limites de sua validade, pois a contextualização é a condição essencial da eficácia, ou seja, do funcionamento cognitivo.

Para contemplar o "conhecimento pertinente" é necessário fazer a ligação do contexto com o global, ou seja, esclarecer as implicações que a ação local tem sobre a região, a cidade, o Estado, o país, enfim o mundo. Mas esse 'conhecimento pertinente' só será coerente se o contexto e o global forem analisados pelo multidimensional que os compõem, quer dizer, o social, o cultural, o econômico, o ambiental, o ecológico, o genético, o histórico, etc. numa palavra, com a visão da Complexidade.

Muito além disso, Morin vai em busca da hipercomplexidade, quando sugere a introdução de um quarto termo no circuito indivíduo–espécie–sociedade, porém não redutível a eles, ou seja, a'humanidade' que "é aquilo que transformaria o conceito complexo de homem em conceito hipercomplexo – e por isso abriria as vias a um novo nascimento do homem: indivíduo–espécie–sociedade–humanidade" (2002, p. 416). Assim, as qualidades da hipercomplexidade estariam centradas em sentimentos especificamente humanos como a fraternidade, o amor, a consciência [diria eu, a conscientização] e seriam respostas para os problemas, também especificamente humanos, da desunião, desintegração, degradação, desordens. Ainda assim, a hipercomplexidade não seria a solução final dos problemas humanos, pois

> ... as injunções 'amemo-nos, sejamos fraternais, sejamos inteligentes, sejamos conscientes' não têm, enquanto tais, nenhum efeito, senão deplorável. Também não são fórmulas capazes de tornar *ipso facto* obsoletas as dominações, sujeições, poderes, Estados... Estes não são simples excrescências parasitárias que bastaria extirpar. São constituintes essenciais dos seres societais e teremos que lidar com eles ainda durante muito tempo... Pior: é possível que uma nova grande barbaria deflagre e que tenhamos que abandonar toda a esperança de hipercomplexidade. Mas, mesmo então, amor fraternal, inteligência consciente, sempre que forem ativos constituirão não só a verdadeira resistência, mas o recurso permanente na luta interminável contra a crueldade (op. cit. p. 417).

Nesse sentido, estou certo de que as transformações e reformas preconizadas por Morin não se estabelecem por decreto e isso possibilita uma **terceira justificativa**. O caráter patente das instituições, já o disse diversas vezes, está ligado às determinações, normas e padrões, no estabelecimento de procedimentos que se resolvam questões de organização e ordem. Porém, minha pesquisa mostrou que os seres humanos não vivem apenas de ordem, de normas e leis, pois são, além de *sapiens*, *demens*. Trazem consigo o seu caráter latente, sentimental, afetivo que, em determinadas situações, está à frente, comanda, guia suas

atitudes, muitas vezes até irracionais. Ora, se estas questões relacionadas ao latente forem simplesmente ignoradas [como sempre foram] na 'organização' das empresas, instituições e universidades, então, mesmo com leis, determinações, regulamentações, a situação permanece, parodiando um momento das histórias napoleônicas, "tudo como dantes no quartel de Abrantes".

Acredito, portanto, que um currículo baseado no Pensamento Complexo não só atende a legislação vigente, do modo como já explicitei, mas, sobretudo, deve promover uma reforma geral no pensamento, nas ideias e ações, no modo de agir, nas diversas maneiras do fazer pedagógico. Deve interferir nos processos de retroatividade, recursividade e de auto-eco-organização, em ações dialógicas de abertura a tudo aquilo que é antagônico, concorrente e, ao mesmo tempo, complementar. Deve, igualmente, criar um 'espírito de corpo' em que a soma das partes é maior e menor que o todo, que cada uma delas representa o todo dentro de si, e que, por isso mesmo, possibilita introduzir o conhecimento em todo conhecimento, considerar o sujeito em seu objeto de estudo.

Pensando nisso tudo, me resta considerar, numa **quarta justificativa**, que a educação tecnológica do terceiro milênio deve ter uma missão mais contundente, global, planetária. Nesse sentido, concordo com Morin quando diz que essa missão tem que

> ... fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. A resposta à pergunta de Karl Marx em suas teses sobre Feuerbach: 'Quem educará os educadores?', consiste em pensar que, em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores que possuem um forte senso de sua missão (2009, p. 98).

Alguns deles, bem os conheço, estão ao meu lado, no dia-a-dia da profissão docente que abraçaram, não apenas como meio de subsistência, mas, certamente, como 'ferramenta' que possibilite construir, com sua prática pedagógica, uma parte do todo, um pequeno dente de engrenagem de uma grande 'máquina', um suspiro de emoção no sentimento maior da humanidade.

Trabalho por dinheiro também, mas, do mesmo modo que Morin (2009), sei que o caráter funcional do ensino reduz o docente a um simples funcionário e que seu caráter profissional o transforma num mero especialista. Ensinar não pode mais ser apenas uma função, não pode se prender a uma especialização, não pode ser entendido como 'profissão', mas precisa retomar seu caráter político por excelência, precisa 'transmitir' estratégias que

possibilitem ao educando melhorar suas condições de vida, de modo que ele sinta poder melhorar as condições de vida em seu entorno.

> A **transmissão** necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte. Exige o que não se encontra indicado em nenhum manual, mas que Platão já afirmava como condição indispensável de todo ensino: o Eros que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar o gozo ligado ao poder, em benefício do gozo ligado ao dom. Onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira, de dinheiro para o docente, e de aborrecimento para o aluno. A missão supõe, evidentemente, fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano. A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor. (ibidem) (meu grifo).

Sei que nem tudo o que quero me é possível, nem tudo em que acredito é verdadeiro, que a realidade sempre deixa espaços para o acaso e que o tempo é o algoz de meus sonhos. Apesar disso, uma certeza, ainda que isso pareça contraditório, permanece absoluta: minha obstinação em viver com a esperança de que meu exemplo de vida docente possa suscitar, nos meus alunos, a busca por dias melhores para todos. Faço minhas as palavras de Morin (1999, p. 423) quando ele diz:

Vivo para conhecer, conheço para viver, vivo para amar, amo para viver; estou no circuito

jogar → gozar → agir → explorar → procurar → conhecer,

e este jogo rotativo é finalizado pela ‘busca da verdade’ pelo ‘bem da humanidade’.

Tenho, portanto, a lucidez de que este meu trabalho não termina aqui, não esgota nem finaliza um estudo que pretende trazer à tona novas metodologias que permitam melhorar a qualidade de ensino da Fatec de Itapetininga. Mesmo porque, já concordei e apontei inclusive, que tal qualidade poderá, na medida do possível, ser conseguida e a instituição se destacar cada vez mais, se for levado em conta os esforços do atual diretor, do corpo docente que possui, formado por muitos ‘heróis’ que acreditam no ‘milagre’ de poder lapidar pedras que lhes chegam, na tentativa de transformá-las em diamantes pela fé, obstinação, perseverança e satisfação do dever cumprido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isolina Maria Leite de; FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel. Inclusão e evasão: subsídios para um planejamento estratégico da Fatec unidade de Itapetininga. In: **Revista Perspectiva em Educação, Gestão e Tecnologia**. v. 1. n. 1, janeiro/junho 2012, p. 32:56.

ALVES, Luiz Alberto. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas/SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; SASTRE, Genoveva (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BALESTRIN, Alsones. **Uma análise da contribuição de Herbert Simon às Teorias Organizacionais**. READ – Revista de Administração do PPGA/UFRGS, 2002. Disponível em: <http://read.ea.ufrgs.br/read28/artigos/ARTIGO02.PDF>. Acesso em 2013.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. In: **Educação e Medicina**. 2006. Disponível em <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em 2013.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/pdf/saopaulo-relacaodegovernadores.pdf>. Acesso em 2013.

BLOG DO CARLINHOS ALMEIDA. Deputado Federal – PT/SP. Postado em 20 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.carlinhosalmeida.com.br/site/publish/noticias/article_3529.shtml>. Acesso em 2013.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>. Acesso em 2013.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? **29ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambú/MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>. Acesso em 2013.

_____. De uma concepção de educação a uma concepção de instituição: um pouco de história da educação (profissional) tecnológica no Brasil. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**: Gramsci, política e educação. De 22 a 24 de agosto de 2007. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old1/trabalhos_completos.htm>. Código 217. Acesso em 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23.09.1909. Cria, nas capitais dos Estados da República, escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 13 jan. 2012.

_____. Constituição dos Estados Unidos o Brasil. 10.11.1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 2013.

_____. Lei n. 4.024 de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**. 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 2013.

_____. Lei n. 5.540, de 28.11.1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**. Seção I. 29 nov. 1968. p. 10369. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 13 jan. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**. Ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996, p. 27.833:27.841.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 jan. 2012.

_____. MEC. Parecer CNE/CES n. 436, de 02.04.2001. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. 06 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Aceso em 2013.

_____. MEC. Parecer CNE/CP n. 29, de 03.12.2002. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. 13 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Aceso em: 27 jul. 2009.

_____. MEC. Resolução CNE/CP n. 03, de 18.12.2002. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Seção I, 23 dez. 2002, p. 162. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.

_____. Lei n. 11741 de 16.07.2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 2013.

BRESSAN, Flávio. O método do Estudo de Caso. In: **Administração on line: prática – pesquisa – ensino**. v. 1. n. 1. jan. fev. mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm >. Acesso em 2013.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, p. 471-501, 2007.

CALDEIRA, João Netto. **Álbum de Itapetininga**. São Paulo: Organização Cruzeiro do Sul, 1934.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Regimento Unificado das Faculdades de Tecnologia do CEETEPS**. Deliberação CEETPS – 7, de 15-12-2006. São Paulo: apostila, 2006. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cesu/regimento-geral.pdf>. Acesso em 07 nov. 2012.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Disponível em: <http://www.fatecitapetininga.edu.br/consulta/conteudo.php?canal_id=9&item_id=5>. Acesso em 05 ago. 2009.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Projeto Pedagógico**. Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio da Fatec de Itapetininga. Disponível em: <http://www.fatecitapetininga.edu.br/cursos/agronegocio/>. Acesso em 2013.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Projeto Pedagógico**. Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Fatec de Itapetininga. Disponível em: <http://www.fatecitapetininga.edu.br/cursos/analise-e-desenvolvimento-de-sistemas/>. Acesso em 2013.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Projeto Pedagógico**. Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio da Fatec de Itapetininga. Disponível em: <http://www.fatecitapetininga.edu.br/cursos/comercio-exterior/>. Acesso em 2013.

CHAER, Laura. Uma pesquisa sobre holismo e educação holística. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiania, v16, n. 4, p. 555-566, abr. 2006.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CHOUERI JÚNIOR, Salomão. **Projetos como prática pedagógica no ensino de tecnologia**: um relato de experiência. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, 2006. 122 f.

COBRA, Rubens Queiroz. **John Van Nostrand Dorr II**. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/geo-vandorr.html>. s/d. Acesso em 22 jan. 2013.

COBRA, Rubem Queiroz. **Konrad Lorenz: o teórico da agressividade e fundador da Etologia**. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-lorenz.html>. Postado em 21 abr. 2003. Acesso em 2013.

DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2000.

FERREIRA, Cesário de M. L. **Uma história da Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga**: retaliações de Getúlio Vargas à terra de Júlio Prestes?. Itapetininga,SP: Via sete Editorial, 2004.

_____. **Quatro cantos da sala de aula: o buraco negro do EAD**. Itapetininga/SP: Via Sete Editorial, 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILE, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GONÇALVES, José Alberto. Prática docente e identidade profissional. In: **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, v. 1. Universidade de Lisboa, 1996, p. 363-377.

GOODE, William Josiah.; HATT, Paul K. Métodos em Pesquisa Social. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

HOLTZ, José Luiz Ayres. (org.). **Projeto de recuperação da memória histórica de Itapetininga**. Itapetininga, SP: Câmara Municipal de Itapetininga. Apostila, 2002.

IANN, Octavio. O cidadão o mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1982.

KRASILCHIK, Myriam. **Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo: Perspec. vol.14 no.1. São Paulo, Jan./Mar. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Acesso em 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 2013.

LAROUSSE CULTURAL: grande dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E D A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MACHADO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Culturas, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1999, p. 67-72.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas,2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MICELI, Paulo Celso. **Além da fábrica: o projeto industrialista em São Paulo, 1928-1948**. São Paulo: FIESP, 1992.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

_____. **O método 4. As idéias**: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **O método 2. A vida da vida**. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 3. ed. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 1999.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O método um: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O método três: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método cinco: a humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007b.

_____. **O método 6: ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

_____. **Rumo ao abismo? Ensaio para o destino da humanidade**. Trad. Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011a.

_____. **La via: para el futuro de la humanidad**. Trad. Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011b.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura**. s/d. Disponível em:

<http://www.uesb.br/labtece/artigos/da%20necessidade%20de%20um%20pensamento%20complexo.pdf>. Acesso em 2013.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MOTOYAMA, Shozo (org.) et. al. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS, uma história vivida**. São Paulo: Ed. UNESP/CEETEPS, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

NOGUEIRA, Oracy. **Família e comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga/São Paulo**. Brasília: MEC/INEP, 1962. O Brasil provinciano – série VI, v. 1.

PORTO, M. do Rosário Silveira. **Escola rural: cultura e imaginário**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Organizações, Cultura e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

_____. Cultura e complexidade social: perspectivas para a gestão escolar. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira; (orgs.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.

REBELLO, Flávia Adriana Santos. **Aspectos relativos ao estudo de caso como método avaliativo nas disciplinas do curso de Bacharelado em Administração**. Disponível <http://scholar.google.com.br/scholar?q=Fl%C3%A1via+Adriana+Santos+Rebello&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1>. Acesso em 2013.

ROCK GEOSOCIETY. Postado em dezembro de 1998. Disponível em: <ftp://rock.geosociety.org/pub/Memorials/v29/dorr.pdf>. Acesso em 2013.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Buenos Ayres: Paidós, 2009.

ROMANELLI, Amélia Elias. **Itapetininga: uma experiência de educação no interior paulista**. 2000. 131f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba,SP, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1985.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). In: **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em 2013.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.) 3. ed. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SÃO PAULO. Decreto-Lei de 06.10.1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1969/decreto-lei%20n.0-A,%20de%2006.10.1969.htm>. Acesso em 2013.

_____. Lei n. 952 de 30.01.1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei%20n.952,%20de%2030.01.1976.htm>. Acesso em 2013.

_____. Decreto n. 50.574 de 02.03.2006. Cria a Faculdade de Tecnologia de Itapetininga, como Unidade de Ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 22 jan. 2012.

_____. Portaria Ceeteps 236/2006. Nomeação pró-tempore responsável por curso em implantação. Processo 1825/2006 Ceeteps. Publicado no DOE de 03 de setembro de 2006.

_____. Portaria Ceeteps. Nomeação pró-tempore por curso em implantação. Publicado no DOE de 03 abr. 2008. Poder Executivo – Seção II, p. 49.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SERAPHINO, Jovelino Sérgio. **O processo de formação do tecnólogo**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, 2006. 197 f.

SILVA, Edjane dos Santos. Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da Teoria do Capital Humano nas políticas e educação profissional no Brasil em tempos neoliberais. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Culturas, saberes e práticas: memórias e histórias da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade o professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da. et al. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007, p. 235-259.

SIMON, Silvana Aline Soares. De Bretton Woods ao Plano Marshall: a política externa Norte-americana em relação à Europa (1944-1952). In: **Revista Unicuritiba**, 2011, p. 24-47. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/viewFile/196/171>. Acesso em 10 jan. 2013.

SOUZA, Eliziário Rodrigues de. Escola de Farmácia em Itapetininga. **Diário de Itapetininga**. Itapetininga, SP 15 jun. 1954, p. 1.

TAMAYO, Maria Dolors Bernabeu. Inovação curricular na escola universitária... In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; SASTRE, Genoveva (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009, p. 141-156.

TRIBUNA POPULAR, Itapetininga, SP. 7 ago. 1894, p. 2.

VIEIRA, Sebastião Gândara. **Educação profissional e os apls**: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. 2009. Disponível em <www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=9032>. Acesso em 2013.

YAN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A

Carteira Profissional – Cesário de Moraes Leonel Ferreira

Contratação pela Camargo Corrêa para o cargo de “Tecnólogo”

4

A CARTEIRA PROFISSIONAL

Por menos que pareça e por mais trabalho que dê ao interessado, a carteira profissional é um documento indispensável à proteção do trabalhador.

Elemento de qualificação civil e de habilitação profissional, a carteira representa também título originário para a colocação, para a inscrição sindical e, ainda, um instrumento prático do contrato individual de trabalho.

A carteira, pelos lançamentos que recebe, configura a história de uma vida. Quem a examinar, logo verá se o portador é um temperamento aquietado ou versátil; se ama a profissão escolhida ou ainda não encontrou a própria vocação; se andou de fábrica em fábrica, como uma abelha, ou permaneceu no mesmo estabelecimento, subindo a escala profissional. Pode ser um padrão de honra. Pode ser uma advertência.

(a) Alexandre Marcondes Filho

MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL
DEPARTAMENTO NACIONAL DE MÃO-DE-OBRA
DIVISÃO DE IDENTIFICAÇÃO E REGISTRO PROFISSIONAL

CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

Série 289

Número 44037

Polegar direito

ASSINATURA DO PORTADOR

10 CONTRATO DE TRABALHO

Empregador 49697642/0001-80

Rua ELETRO ASSAYD LTDA. N.º

Município Est.

Esp. do estabelecimento

Cargo

TAPETININGA

C.B.O. n.º

Data admissão 01 de agosto de 19 78

Registro n.º 02 Fls/Ficha 11

Remuneração especificada

Ass. do empregador ou a rogo c/ test.

D. Eletro Assayd Ltda.

1.º

2.º

Data saída 22 de fevereiro de 19 79

Ass. do empregador ou a rogo c/ test.

D. Eletro Assayd Ltda.

1.º

2.º

CONTRATO DE TRABALHO 11

Empregador CAMARGO CORRÊA INDUSTRIAL S.A.

Rua DR. GABRIEL RIBEIRO DOS SANTOS N.º 1.411

Município APIAÍ Est. S. PAULO

Esp. do estabelecimento IND. COM. DE CIMENTO

Cargo TECNÓLOGO

C.B.O. n.º 039.90

Data admissão 01 de MARÇO de 19 79

Registro n.º 1946 Fls/Ficha

Remuneração especificada CR$ 8.048,00 (OITO MIL, QUARENTA E OITO CRUZEIROS) POR MÊS

CAMARGO CORRÊA INDUSTRIAL S.A.

Ass. do empregador ou a rogo c/ test.

1.º

2.º

Data saída 26 de JULHO de 19 79

CAMARGO CORRÊA INDUSTRIAL S.A.

1.º

2.º

ANEXO B

0 Tipologia - Educação Superior (BID)		
Função	**Definição**	**Necessidades**
Liderança acadêmica	Pesquisa de alta qualidade. Prepara as elites intelectuais.	Verbas públicas Autonomia Avaliação por pares
Formação profissional	Prepara para funções específicas e trabalhos em pesquisa e extensão que requerem educação formal.	Subsídios devem ser orientados pelo mercado de trabalho. Ligações profissionais. Professores necessitam mais experiência prática que formação acadêmica.
Treinamento técnico e desenvolvimento	Programas curtos para preparação para profissionais de posição média no mercado de trabalho. Pesquisa relacionada ao desenvolvimento tecnológico e científico do país.	Mecanismos de gestão e financiamento relacionados ao mercado de trabalho. Currículo e gestão flexíveis.
Educação superior geral	Ensino no que são chamadas profissões cujo mercado de trabalho está saturado ou indefinido.	Custos devem ser baixos. Conceitos de qualidade e eficiência devem ser incorporados. Processos de avaliação (acreditação) devem desempenhar o papel regulador principal.

Fonte: Slide da primeira aula de Metodologia do Ensino Superior, ministrada pela Professora Dra. Myriam Krasilchik, no Programa de Pós-graduação da FEUSP, no primeiro semestre de 2010.

ANEXO C

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

(parcialmente reproduzido – versão de 2010)

COMPETÊNCIAS GERAIS

O profissional formado por este curso deverá ter as seguintes competências gerais:

- Conhecimento de ferramentas computacionais que auxiliem na solução de problemas em Sistemas de Informação;
- Capacidade para identificar necessidades, desenvolver e implementar soluções, utilizando a tecnologia da informação;
- Capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e análise crítica de dados e informações;
- Capacidade para selecionar recursos de Software e Hardware específicos às necessidades das instituições;
- Capacidade de propor e coordenar mudanças organizacionais, definir políticas e diretrizes decorrentes do uso da tecnologia da informação;
- Capacidade de organizar e coordenar recursos humanos e técnicos envolvidos no desenvolvimento e manutenção dos Sistemas de Informação;
- Interesse para o aprendizado contínuo de novas tecnologias;
- Capacidade de desenvolver atividades de forma colaborativa em equipes multidisciplinares;
- Capacidade de comunicação interpessoal e expressão correta em documentos técnicos, inclusive em Língua estrangeira;
- Espírito empreendedor e visão crítica na busca de novas oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Criatividade e intuição aguçadas aliadas a preparo técnico adequado;
- Visualizar novas oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Formação ético-profissional que propicie sensibilidade para as questões humanísticas, sociais e ambientais;
- Ser receptivo na aquisição e utilização de novas idéias e tecnologias.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Esse profissional deverá ser capaz de:

- Propor e coordenar mudanças organizacionais, definir políticas e diretrizes decorrentes da tecnologia da informação.
- Analisar as áreas funcionais da empresa e suas necessidades em relação aos sistemas de informação.
- Planejar e desenvolver o modelo de dados que atendam às necessidades atuais e futuras da empresa.
- Elaborar os planos de desenvolvimento de sistemas de informação focalizando todas as áreas de negócio da empresa.
- Organizar e apresentar de maneira clara aos usuários os processos envolvidos nos sistemas.
- Transformar o potencial dos sistemas de informação em suporte para toda a empresa.
- Avaliar os modelos de organização das empresas garantindo a sua sobrevivência em ambiente interconectado e competitivo.
- Conhecer técnicas de avaliação da qualidade dos processos empresariais.
- Avaliar os sistemas oferecidos pelo mercado e indicá-los quando convenientes para a empresa.
- Identificar oportunidades para futuros empreendimentos.
- Avaliar os sistemas operacionais e gerenciadores de banco de dados oferecidos pelo mercado e indicá-los quando convenientes para a empresa.
- Avaliar a infra-estrutura e propor soluções técnicas adequadas às necessidades das instituições.
- Planejar a implementação do modelo de dados especificados pelo administrador de dados que atendam às necessidades atuais e futuras da empresa.
- Planejar e desenvolver redes que atendam às necessidades atuais e futuras da empresa.
- Identificar e avaliar os dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo suas implicações nos ambientes de rede.
- Integrar os sistemas de informação da empresa otimizando o uso das bases de dados e dos recursos em rede.
- Garantir segurança, integridade e performance do sistema operacional, das bases de dados e das redes utilizadas nas empresas.
- Conhecer as restrições impostas às redes pelos sistemas de telecomunicações.
- Elaborar planos de contingências para manter os sistemas em funcionamento.
- Facilitar a comunicação entre as diversas áreas de negócio da empresa e os profissionais de tecnologia da informação.

APÊNDICE A

Entrevista com os professores

Nome completo:
Data de nascimento: Naturalidade:
Cidade onde viveu a maior parte do tempo:
Cidade onde mora hoje: Formação profissional:
Faculdade onde se formou:
Profissão do pai: Profissão da mãe:
Sonho profissional antes de se formar:

1) Por que escolheu a profissão docente?
A trajetória até se tornar professor universitário: (experiências da infância; modelos de professores; experiências de ensino; pessoas e experiências significativas).

2) Como é ser professor na Fatec hoje?

3) Qual é a sua missão enquanto professor?

4) Como vê a influência das mudanças sociais no sistema de ensino: fontes de informação alternativas à escola (mídia; Internet; televisão; etc.)

5) Como é a pessoa humana? Saindo da 'vestimenta' de professor, quem é você? Na casa/família; clube/diversão; sociedade; igreja/religião; livros/filmes o imaginário/sonhos e realizações para o futuro.

Sobre os alunos:

6) Como é sua prática pedagógica em sala de aula? Você trabalha temas transversais? Você costuma aproveitar na aula o conhecimento prévio dos alunos?

7) Você chama seus alunos pelo nome? O professor deve ser amigo de seus alunos?

8) Como você avalia seus alunos e o que considera mais importante nesse processo?

Sobre a instituição:

9) Você concorda com Paulo Freire quando diz que a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo?

10) A Fatec promove, de fato, mudanças significativas nos alunos? Ou essa questão está relacionada à intervenção de cada professor individualmente?

11) Qual a sua opinião sobre o currículo (no que diz respeito ao Projeto Pedagógico) dos cursos em que você leciona aqui na Fatec. O que você mudaria?

12) Seus comentários a respeito de sua vida docente na Fatec, a direção, coordenação, seus colegas, os alunos, os funcionários, fatos interessantes que aconteceram, etc..

APÊNDICE B

TRECHOS DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

1. SONHO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Influência de outros professores

Eu fiquei encantada com a docência de um professor e, numa conversa, ele me disse que seria um caminho, talvez, criar uma segunda oportunidade profissional (50FIB)

O meu sonho profissional sempre foi ser professor, antes de ser matemático (...) Mas foram os meus professores de 1° e 2° principalmente de 3° ano, do ensino médio, que me levaram a ideia de que a Matemática seria aquela disciplina que eu melhor me adaptaria (18MIA)

Eu queria ser professora (...) eu sempre pensei em trabalhar em sala de aula. Eu tinha muita vontade, mas não com crianças (...) Com criança não ia ter a mesma atividade (...) Quando eu fazia faculdade eu sempre conversava com os meus professores que eu gostaria de ser professora. E eu tinha apoio deles, eles me apoiavam (...) Quando eu estava com um ano de mestrado, um pouco menos, a universidade onde me formei, me chamou. No início eu tinha umas aulas de DP de sábado que eu assumiria de manhã e a tarde. Dai eu comecei (36FIB)

Vocação, vontade de ensinar, prazer

Na verdade minha mãe não queria que eu fosse professora não. Ela falava que professor ganha muito mal. Mas eu sempre gostei. Eu sempre adorei o contato com os alunos, essa possibilidade de estar passando algo novo, sabe. Eu sempre gostei (06FIC)

Aos 17 anos eu fiz um teste para ser professor porque tinha uma escola querendo professor e eu sempre quis dar aula. Aí começou minha carreira, aos 17 anos. Ao passar de uns três a quatro anos, eu tenho isso como líquido, eu percebi que essa era a atividade que me dava prazer. E eu escolhi ser professor, não estar professor (15MIB)

Mas eu já fui visando mesmo a ser professor, que eu sempre gostei. Quando eu terminei Administração fui fazer Matemática porque, então, era eu quem pagava a escola. Daí, eu fui fazer o que eu queria (26MIB)

...o top assim, pra mim, era ser Diplomata ou trabalhar na ONU (...) desde pequena, eu saía com meus pais professores, eu tive essa influência desde aquela época. Eu também gostava de ensinar os amigos, os colegas também, alguma coisa que eu tinha mais facilidade e o outro não. Era gostoso fazer aqueles grupos de estudo, então eu já sabia que gostava de ensinar (38FIB)

...ser um oceanógrafo. Eu gostava muito de submarino (...) No doutorado surgiu a oportunidade de dar aula, só que com a bolsa pela FAPESP, ou dava aula ou tinha a bolsa (...) Não valia a pena, mas acho que por querer ser professor, eu achava que valia mais a pena (42MIB)

Quando eu era pequena eu lembro que... tinha meus irmãos e eu dava aula pra eles o tempo todo. Dava aula pra eles, a gente tinha uma lousa em casa, e eu dava aula para eles. E eles eram mais velhos do que eu, não sei como eles me aguentavam [**risos**] (...). Fiz concurso em Poços de Caldas, era professora do Estado (75FIA)

Meio de subsistência profissional

O que eu tinha em mente era... é... ter uma profissão que eu pudesse ser útil, uma profissão importante, que me desse a motivação para sempre continuar estudando (...) e eu comecei a dar as aulas como um complemento de renda (11FIB)

Desde moleque sempre gostei muito da vida no campo, meu pai tinha uma fazenda (...) sempre quis trabalhar nessa área mesmo, mexer com lavoura, mexer com animais (...) um mês depois de formado eu fui chamado numa fazenda de Campina do Monte Alegre (...) Durante o meu tempo lá nessa fazenda, eu solteiro, e ficava lá no meio da fazenda... Ah! vou procurar alguma coisa que dá pra fazer a noite. Aí eu procurei a escola municipal na cidade de Campina do Monte Alegre e fui dar aula de Biologia (14MDC)

...eu preferi continuar no mercado, só que não... como eu tinha tempo, eu comecei a dar aula. Uma pessoa me disse que tinha vagas para professor, eu mandei o currículo e comecei a dar aula (30MIA)

Engenheiro. Engenheiro porque já trabalhava com carros. Eu comecei como Engenheiro Mecânico, trabalhando não com carros, mas na indústria, com manutenção. Daí eu tive algumas empregos, na verdade dois empregos na manutenção e três com processo e projeto, todos como Engenheiro Mecânico. Durante esses empregos, na troca de emprego, apareceu a oportunidade de eu dar aula no SENAI, pra complementar o meu trabalho (37MDC)

Gerente de RH (...) Na verdade não foram as empresas que me indicaram. Quem me indicou um caminho para a universidade foi um professor na minha primeira pós graduação (...) Eu fiquei encantada com a docência de um professor e numa conversa ele me indicou que seria um caminho, talvez, criar uma segunda oportunidade profissional (50FIB)

Ser médico (...) Meu pai tinha uma situação financeira bastante estável (...) E aí, numa dessas jogatinas, ele perdeu absolutamente tudo (...) E, eu estudava, eu estava me formando, praticamente no último estágio e nessa turma, que eu fazia parte, eu conheci uma colega de classe que era a Luciana e ela me ofereceu emprego (...) Ela falou "estamos precisando de professor, você quer dar aula de Inglês?" Ah!. Vamos lá. Por que não? Eu estava precisando mesmo (59MIA)

A ideia inicial sempre foi ser jogador de futebol (...) O caminho inicial foi por causa da necessidade. Eu estava desempregado e... daí, eu fui convidado a dar aula (71MIB)

Gostava muito da área agrícola, sempre tive uma relação com a área agrícola, nada a ver com informática (...). Na verdade, foi uma questão de oportunidade (...). E o SENAC é uma empresa que visa muito o pessoal que está na vivência, no mercado. Eu, na época, eu trabalhava na Citrovita. O pessoal me contatou e tinha uma oportunidade numa área que eu trabalhava lá que era parte de redes. Então, me convidaram pra dar aula (73MIB)

2. SER PROFESSOR NA FATEC

Ambiente acadêmico

A gente vê, como professor, a Fatec Itapetininga... o que é que nós vemos aqui? O barulho, reformando, investindo e o que é que houve também? O reconhecimento do governo. Então, a gente vê, aqui dentro, isso: o empenho de todos. Certo, errado, com problemas, sem problemas, com discussões ou sem discussões, mas a gente enxerga que a ideia da educação está acima de tudo (03MDC)

Eu não tive nenhuma experiência anterior, eu não tenho como comparar, mas o que eu observo, assim... eu fui muito bem recebida por todos. Não tenho o que falar de ninguém. Tudo o que eu estou precisando de apoio de outros professores, mesmo dentro da minha disciplina, eu tenho encontrado (06FIC)

Eu vejo uma interação muito positiva. É claro que a gente tem alguns momentos de desconforto, mas são momentos de desconfortos, são muito comuns numa empresa (...) Eu vejo o ambiente da Fatec hoje, um ambiente muito bom (...) Eu gosto de trabalhar aqui (18MIA)

Fui muito bem recebido. Aqui, me sinto em casa aqui (26MIB)

Eu acho que aqui é um ambiente muito agradável né? Os professores são sempre um grupo amigável, sempre dá aquela sensação boa, de energia boa, os alunos em geral são muitos respeitosos, as classes são... os alunos são dedicados, eles querem aprender (...) Quanto aos professores eu sempre senti tanto apoio, sempre amigáveis, quando... tudo o que a gente precisa, tem essa troca de experiência legal (38FIB)

Ambiente profissional

É um ambiente bastante político. Então, o que eu notei, não sei se Itapetininga é assim, é uma experiência de Fatec que se resume a Itapetininga (07MIC)

É uma relação profissional, bem profissional. Eu tenho alunos, tenho responsabilidades, tem a direção que conduz algumas coisas e é isso que hoje a Fatec passa. Muito mais profissional do que um algo a mais. Não sobra nem espaço pra ser mais do que só profissional (15MIB)

Na ETEC eu tive um bom relacionamento com os professores. Aqui na Fatec é pouco ainda, mas eu acho que está virando um bom relacionamento. Agora, de imediato, assim... uma observação que eu posso fazer, que eu percebi, eu acredito que os professores na faculdade, devido a formação mais acadêmica, eles têm, às vezes, um comportamento um pouquinho indiferente né? Mais formais, mais vaidosos (...) Não tenho nenhuma reclamação a fazer (37MDC)

Em relação com os colegas de trabalho, eu não sou da cidade então eu tenho pouco contato, estou pouco na Fatec, estou pouco tempo aqui. É uma relação profissional. Como eu estou no ambiente de trabalho, falo uma coisa que talvez seja um pouco indelicado, mas eu não venho trabalhar para fazer amigos, eu venho pra trabalhar (50FIB)

Renovação constante

Eu gosto muito porque é uma oportunidade que a gente tem de se renovar constantemente. Além de estar lidando com o jovem, que faz com que a gente não envelheça precocemente, estar no meio deles me faz bem (11FIB)

Eu acho que é gratificante porque, ao contrário de ser professor num curso particular, eu acho que a gratificação aqui é você trabalhar com pessoas com maior e com menor exclusões [diversidade]. A gratificação é muito maior (42MIB)

... pra mim, ser um professor é a felicidade de ser um eterno aprendiz, porque todo dia a gente está aprendendo alguma coisa. A Fatec, assim... me agregou muito porque o pessoal que vem aqui, a troca de experiência com os alunos é muito bacana (...) é algo que você não encontra por aí (73MIB)

Realização pessoal e profissional

Realmente, fui muito bem recebido pela diretora, pela coordenadora do nosso curso, por todos os professores (...) A aula para mim é uma satisfação pessoal, quase um hobby, para falar a verdade. Quando eu vim aqui, que eu fui chamado para dar aula, eu nem perguntei quanto eu ia ganhar (14MDC)

Eu tenho uma satisfação enorme. Eu viajo cento e sessenta quilômetros pra vir dar aula aqui na Fatec de Itapetininga (35MIC)

E é gratificante você ver os alunos “Ah! professora, você vai dar aula no próximo semestre pra gente?” Encontra no corredor assim... aquele acolhimento, você sente... é uma satisfação pessoal, do ego mesmo (43FIA)

Olha, é uma profissão que eu acho que assumi a condição de professor quando entrei na Fatec, realmente. Porque até aí, os doze anos que eu trabalhei anteriormente, como professor, eu via como se fosse ‘bico’ (...) Quando eu entrei na faculdade que realmente eu assumi a profissão de professor e eu acho que é o lugar onde eu quero ficar até terminar, porque eu gosto daqui, não só o fato de dar aula, mas principalmente, toda essa parte que a gente trabalha aqui dentro hoje, essa responsabilidade de informática e tudo mais, me dá grande prazer de trabalhar aqui (71MIB)

A falta de reconhecimento

Eu gosto muito de dar aula. É uma coisa que eu gosto de fazer, eu me envolvo com as coisas, eu me realizo quando percebo que o aluno consegue melhorar um pouco mais do que eles vieram. Eu sinto que eu adoro fazer isso. Agora, no meu caso, eu estou um pouco... sei lá, meio desanimada (...) Não tem sido muito motivante porque assim... tudo isso que eu faço, eu vejo que é muito pouco reconhecido, infelizmente” (52FIA)

Trabalhar na Fatec é gratificante, pelo fato de nós podermos trabalhar com público, que eu percebo, que é muito carente, e que demanda ajuda nesse sentido, ou seja, professores que possam, através dessa formação, emancipá-los socialmente (...) E quanto ao ambiente em si, eu acho um ambiente bastante satisfatório, bastante ameno, só que a gente... nós viemos de uma direção, e a gente sabe que era uma direção muito conflituosa, e criamos uma expectativa muito boa em relação a essa nova direção, que eu acho que tem boa intenção, mas eu acho que essa nova direção deixou de dialogar com sua base, infelizmente (59MIA)

Eu acho que a gente se relaciona bem com todo esse pessoal. Mas poderia interagir mais com projetos, com trabalhos integrados, que eu acho muita falta. Tem assim um ou dois professores que são parceiros em projetos, mas poderia ser muito mais (63FIA)

3. SOBRE OS ALUNOS

O respeito

Então, para fazer uma análise assim, o respeito do aluno ao docente dentro da Fatec é muito melhor, é muito diferente do que lá fora. Isso também deixa a gente mais seguro, né? (03MDC)

Não sei se por Itapetininga ser uma cidade bastante tradicional, o povo tradicionalista, a história muito bonita, os alunos... eles são tradicionais. E os alunos, eles vêem o professor como eu via na escola primária, antigamente. Então, é muito bom. Eles têm um respeito muito grande. Eles não têm um 'entra e sai' da sala. Eles pegam e sentam. Eles têm um nível de educação que eu não vejo na escola técnica com essas crianças de classe média/alta. O comportamento é muito diferente. Então, o fato de trabalhar com esses alunos é muito prazeroso (07MIC)

E eu noto que os alunos têm um respeito diferente de tratamento de nossos professores aqui. Eu noto que eles têm um respeito com relação aos professores e isso foi fazendo com que eu gostasse de dar aula aqui, trabalhar, dar aula aqui na Fatec (26MIB)

A animosidade

... o aluno também é um aluno mais difícil de lidar (...) Essa mesma animosidade, essa mesma briga, essa mesma intransigência, com as coisas eu sinto que o aluno tem. Então, às vezes uma brincadeira, tem que tomar cuidado com a brincadeira aqui que você faz em sala de aula, que, às vezes, em outro lugar, você faz e é tão natural quando eles brincam tão bem. Aqui... vira discussão (36FIB)

A geração Y

Eu acho que aqui o pessoal dá mais valor, eles abraçam mais a faculdade como opção de melhorar a vida e não só como um diploma (...) Eles têm aquilo: estou comprando, estou pagando, estou comprando... é um produto, o diploma é um produto, e aqui não. Aqui é um prêmio, né? Par mim, essa é a diferença (42MIB)

Acho que, aparentemente, nossos alunos, pelo menos na minha área, estão bastante engajados. Aparentemente bastante motivados. Acho que talvez uma das motivações é porque, eu abordo mais a área de finanças do que de fato a teoria econômica, mas não deixo de apresentar o conteúdo programático, mas sempre direcionando, sempre fazendo um paralelo com o mercado financeiro (...) ...ainda mais com essa geração que é multifuncional, é aquela geração que consegue fazer um monte de coisa ao mesmo tempo. (30MIA)

Eu penso assim, em relação ao aspecto do meu desenvolvimento com os alunos para mim é uma experiência muito boa, muito positiva. Porque à medida que eu passo o conteúdo pra eles, até um desafio, eles me surpreendem, em relação a muita coisa que

eu faço. É uma experiência muito positiva. Diferente do que eu tenho de experiência na escola particular (63FIA)

Os alunos da Fatec de Itapetininga são mais afetuosos do que os das outras duas universidades porque eu acredito que o nosso espaço é menor, eles não se dispersam tanto, eles estão mais próximos, eles me cumprimentam muito, tem a questão de eu ser muito empática, e eu sou muito carismática, isso ajuda, eu tenho essa facilidade de me relacionar bem com os alunos (...) Quem é o nosso aluno? É um aluno de uma geração que os pais não impuseram limites. Eu estou falando de um aluno, de até vinte anos, quem é esse aluno? Ele não tem limites. Ele pode ficar na Internet, ele não tem horário pra entrar, ele não tem horário pra sair, ele não tem horário pra fazer refeição, ele pode assistir o que ele quiser na televisão, ele pode comer na sala, ele pode comer no quarto, ele pode... Então, ele vem pra uma instituição de ensino e a gente fala que ele não pode um monte de coisa. E não é assim. Na verdade, a gente não está interagindo. A gente precisa... de novo, eu estou falando da questão pedagógica, a gente precisa discutir essa nova postura nossa: vamos nos adaptar ou vamos impor? Porque a sala de aula não mudou, continua exatamente como sempre. Não mudou nada. Então, os alunos estão mudando, nós estamos recebendo no ensino superior, esses alunos que não foram reprovados. São eles agora que estão chegando, são exatamente estes alunos (50FIB)

A falta de conhecimentos básicos

Quanto aos alunos, eu acho assim... que o nível dos alunos está ruim. Eles vêm pra cá muito deficitários e, assim... acaba sendo difícil. Agora que eu estou trabalhando com o sexto ciclo, eu oriento. Então, é difícil até pra conseguir orientar nesse sentido. De fazer com que eles consigam colocar as idéias deles no papel. Eu sinto essa dificuldade, até mesmo nas provas, de interpretação. O problema vem desde cedo (06FIC)

4. A INFLUÊNCIA DA MÍDIA

Ferramenta de estudo

Olha, se eu perguntar pra eles o que eu falei “Ah! Não lembro”. Quando eu coloco um diagrama de todas as aulas, na revisão, “Vocês lembram do vídeo tal, o que é?” “Ah! É sobre planejamento, esse aqui sobre estratégia, esse aqui...”. Então, é uma ferramenta muito boa (03MDC)

Em relação à mídia, eu acho que é uma ferramenta fantástica para fins de aprendizado. Como é também uma ferramenta fantástica para fins de pedofilia, para fins de suicídio... tudo você acha na mídia. Então o usuário tem que ter o bom senso, o local apropriado, o horário apropriado e o assunto apropriado para você aprender com aquela ferramenta, e assim, aquela informação gera conhecimento para você usar no seu dia a dia. Só assim ela é vantajosa (11FIB)

... eu uso as informações que a gente recebe nesse mundo globalizado. Acho muito importante. Acontece alguma coisa em uma empresa lá, a gente discute na sala, mas eu ainda prezo muito os livros que a gente indica no plano de ensino, a bibliografia (...) Então é até difícil você saber. Será que ele realmente leu, resumiu ou foi lá e copiou e colou? Mas quando apresenta o trabalho a gente realmente sabe se o aluno estudou pelo menos. Se colou, o aluno estudou para apresentar, porque os trabalhos normalmente são apresentados. Tem que falar alguma coisa (43FIA)

No meu tempo não tinha acesso (...) se eu quisesse ter uma aula sobre laranja, eu ia e o professor me contava e eu ficava satisfeito. Hoje, mesmo que eu não vá à aula, eu entro na Internet eu acho todas as informações (...) Uso toda aula, inclusive agora, durante as aulas, estou usando acesso à Internet. Então você fala de algum site, alguns dados estatísticos, você entra direto e já mostra (42MIB)

Eu não tenho usado ainda a Internet na sala de aula, porque agora eu estou dando aula de infra-estrutura onde eu estou tentando fazer com que os alunos se familiarizem com a escrita e a leitura de um trabalho de graduação (...) eu posso dizer que uso a Internet porque preciso explicar para eles como se faz uma pesquisa bibliográfica (52FIA)

Bem eu vejo que, dentro do meu contexto pedagógico, eu acho que todo tipo de tecnologia é válido, seja ela mídia por áudio visual, ou participação por páginas em redes sociais, é válido. Mas uma das coisas que a gente precisa muito mostrar, principalmente para os alunos, é que nós precisamos filtrar as informações que vêm desses meios. O CTRL C e CTRL V, que a turma diz, eu acho que é válido, mas é válido desde que o aluno utilize daqueles trechos para ser implementado dentro do trabalho, lido por ele, interpretado por ele, feito algumas anotações além do que foi dado CTRL C e CTRL V, e sem dúvida nenhuma, indicando a fonte (71MIB)

O aluno entende hoje uma pesquisa, quando você pede um trabalho pra ele, como algo que ele vai copiar da Internet e colar. Na verdade, eu tento desenvolver um trabalho com o aluno, de que não é isso o que a gente tem que fazer. Nós temos que ter várias fontes e com essas fontes, o grande segredo é a filtragem das informações, buscar boas referências e, ai sim, compilar as nossas ideias (73MIB)

Fonte de pesquisa

Eles copiam e colam (...) e aí, a mídia, nesse sentido atrapalhou porque facilitou muito esse meio. Por outro lado, facilita você conseguir materiais que antes você não tinha (06FIC)

O ‘copiar e colar’ é uma cultura que, infelizmente, ainda a gente não conseguiu organizar. Estou falando em termos de Itapetininga. Existe uma crítica, né? O ‘copiar e colar’ não é de agora. Eu quando eu era criança e fazia um trabalho de escola, eu abria uma Barsa e eu copiava então da Barsa (...) Hoje eu preciso da essência. Qual é a essência do texto que você leu? (...) o rastreamento baseado via Internet, ele dá suporte, tanto na aula para que você consiga buscar algo novo, naquele segundo, como procurando numa busca de algo em cima do que existe para ser pesquisado no momento (15MIB)

Os meus trabalhos são feitos em sala de aula e sobre a minha supervisão. Dificilmente eu peço trabalho em casa já por esse problema. Eles têm um tempo e eu fico com eles desenvolvendo trabalho. O único trabalho que eu faço fora são os seminários, que eu passo o material pra eles. Assim, eles podem pesquisar e eu não pego trabalho escrito. Eu quero apresentação e um roteiro bem elaborado da apresentação. E eu costumo dizer que eles vão fingir que fizeram o trabalho escrito e eu vou fingir que acreditei que eles fizeram. Então eu prefiro que eles apresentem e aí, na apresentação, eu consigo avaliar o quanto você tem de conteúdo daquilo. Eu cansei dessa coisa de pegar trabalho e o trabalho é apenas cópia (36FIB)

A Internet ajuda. Muitas vezes, assim... durante a explanação de algum tema eu abro um parênteses e falo “Olha, isso aqui é interessante... vai lá na Internet e procura lá, tal, tal lugar...” Às vezes, eu dou uma indicação de endereço, ou não. Às vezes, eu deixo aberto

e falo “Vai lá e procura, vê pra nós como é que é e traz na próxima aula ai”. Alguns alunos trazem e... ajuda sim. Eles vão lá “Olha professor o que eu encontrei aqui”. “Puxa! Bacana, muito bom (37MDC)

O manuscrito

Muitas vezes, na Internet, na mídia, o conhecimento divulgado é um conhecimento enciclopédico, e o conhecimento enciclopédico, ele na verdade é só um dado com a informação (...) Isso faz com que o aluno que desconhece, o que tem menos conhecimento, acabe se atrapalhando (...) Então, quando eu vou colocar matéria em sala de aula, eu procuro não fazer uso da mídia. Seja de um data show, seja uma pesquisa na Internet, para evitar o ‘control C’ e ‘control V’. Eu busco mesmo o raciocínio crítico. Então, para isso eu uso uma concepção dialética em sala de aula (...) Eu pensei muitas vezes no problema do data show. Eu acho um problema terrível em sala de aula, porque o aluno fica olhando aquilo, não anota as informações, dorme. Ele pega o arquivo e passa pro e-mail da classe, alguém apaga o e-mail da classe. Mas quando você passa a matéria na lousa, você obriga o aluno a ler. Então, ele está lendo uma vez na lousa, está lendo quando está escrevendo (07MIC)

Eu procuro usar sempre os dois sistemas (...) Gosto de ensinar os alunos a resolver as coisas tanto na lousa como no Excel (26MIB)

Eu, particularmente, não peço nenhum trabalho digitado. Meus trabalhos são todos manuscritos. Mas ao mesmo tempo a mídia e a Internet auxiliam nos termos legais, os livros são muito caros, se atualiza muito rápido, os textos estão em constante evolução. Eles conseguem buscar o texto com facilidade na Internet, o que seria difícil com um livro jurídico (28MIA)

O despreparo dos professores

... a geração que nós temos hoje é uma geração muito esclarecida. Ela já nasceu nesse meio, meio midiático e ela consegue fazer muitas coisas, eles conseguem fazer muitas coisas ao mesmo tempo e nós professores não temos a compreensão do que é ser assim, o que é lamentável. Porque em se tratando de sermos professores, nós deveríamos ter o conhecimento de como que o processo educacional vem evoluindo e muitas das vezes a gente descarta essas questões, que são de fundo pedagógico, e somos somente é... digamos, transmissores de conhecimento, a gente fica atrelado às velhas práticas de receber e entregar (...) Eu não acho que é negativo não, eu acho que estas novas tecnologias, nós professores, no geral, não estamos preparados pra usar e aí o mais fácil é partir pro ataque dizer que a culpa é do aluno. Mas eu acho que não (59MIA)

Tem gente que pensa que equipar uma sala de aula, equipar uma escola vai resolver. Eu acho que não resolve. Primeiro a gente vai ter que trabalhar com essa geração de professores que está por aí. Essa geração não foi educada pra isso. E daí, não adianta equipar (...) Acabou, por exemplo, com os bancos, os funcionários e eu acho que tem uma série de coisinhas assim que a Internet acabou, e vai acabar com a escola (75FIA)

5. O PROFESSOR: UMA PESSOA HUMANA

Família

Eu sou mãe, eu sou esposa, dona de casa (...) Não saio mais, raramente, até pra ir ao cinema tenho que pedir pra minha mãe ficar com a neném, então é complicado (06FIC)

Gosto de balada, gosto de festa, gosto de música, gosto de cantar, gosto de dança, tudo isso... televisão, cinema, música, dança. E até, de vez em quando, eu dou umas 'arranhadas' com a música (...) Gosto de me relacionar com as pessoas, gosto de sair, é que hoje, depois que a gente casa, a gente tem que se dedicar à família. Eu me considero muito preocupada, para mim hoje, a família é em primeiro lugar. Balada fica... [em segundo] nem em segundo. Eu acho que fica bem posterior, mas nada contra. Eu gosto de me divertir (11FIB)

Este professor é aquele cara caseiro, família. Eu tenho uma esposa, não tenho filhos, só trabalho então. Meus pais são vivos e têm uma certa idade, então eles dependem muito de mim, principalmente porque eles moram aqui comigo, perto, em uma casa ao lado da minha (...) E a única atividade extra aí que eu faço... eu gosto de andar de moto, então a gente participa de um moto clube, onde a gente tem um grupo de amigos, pessoas mais... da mesma faixa etária, mais cabeça, não faz muita loucura (14MDC)

O professor [fala o nome dele] é uma pessoa caseira, não gosta de balada, é uma pessoa que, na vida, sempre organizou o que quer e busca incessantemente e constantemente atingir os seus objetivos, independente do prazo (...) Gosto de fotografia, é meu hobby, mas o hobby acaba ficando de lado na medida em que as obrigações chegam como o doutorado (15MIB)

Minha família, pra mim, é a coisa mais importante que eu tenho, minhas filhas, minha esposa. Sou extremamente caseiro, gosto de cuidar das coisas. Saio às vezes... vou para um baile, alguma coisa, gosto de curtir um baile, sair com minha esposa, ir ao cinema, a gente sempre vai né? É... mas com a família mesmo (26MIB)

Este professor é um homem tranquilo, muito família, pai de duas meninas (...) Pessoalmente, não gosto quase nada de balada. O pouco tempo que tenho gosto de ficar dentro de casa, gosto de ficar vendo filme, gosto de ficar com as minhas filhas (28MIA)

O [fala o nome dele] é assim, Engenheiro Mecânico desde pequeno (...) Mas hoje o meu foco não é mais trabalhar na indústria. Nesse meio tempo acabei dando aula, e hoje eu prefiro dar aula (...) Eu não tenho muito relacionamento social, sou mais caseiro mesmo, eu e minha família (...) Mas eu gosto de viajar para passear também. Viagem simples, sair de carro, passar uma semana fora numa pousada, coisa assim (37MDC)

Acho que eu não sou tão velho, estou com vinte e oito, mas eu já não tenho mais o pique dos alunos de vinte e cinco, por exemplo, vinte e dois, eu já não tenho. Eu já estou mais caseiro (42MIB)

Balada já não aguento mais. Quando a gente passa dos quarenta, já não aguenta mais. Em casa, a gente sai pouco. Eu, o marido sai pouco, até o filho de dezenove anos sai pouco (...) Eu fico em casa ou vou pra a casa da minha mãe, mas normalmente fico em casa (43FIA)

Com a minha farta idade e cabelos brancos, eu já sou mais um pouco... mais caseiro. Prefiro ficar um pouco mais em casa, curtir um pouco mais a mídia da comunicação, como a televisão, o rádio, revistas (71MIB)

Eu cuido muito dos meus filhos, apesar de que todos são adultos, formados, mas ainda não estão assim... eu sempre acho que eles nunca estão sozinhos no mundo e vão ter mãe para o resto da vida (...) Eu gosto, também, de cuidar muito da minha casa (...) Saio sempre que possível, a gente sai pra comer umas coisas diferentes, vamos ao teatro (...) fazer umas comprinhas, as coisas assim de família, de filhos. (75FIA)

Social

Sou uma pessoa da área da religião presbiteriana. Então, você imagine, sou professor de escola dominical também (03MDC)

Nos tempos vagos eu gosto de viajar, desenvolvo também muita atividade junto à Igreja Presbiteriana, nos planos oficiais, sou presbítero da Igreja (...) mas tem sobrado pouco tempo porque essas aulas de pós-graduação, geralmente no final de semana, a gente fica em Botucatu mesmo, mais na parte de gastronomia que é muito bom (35MIC)

Muito festeira. Muito baladeira mesmo com meu filho de um ano. Adoro ficar em reunião de amigos. Adoro sair com os amigos. Adoro festa em família, adoro o convívio. Essa sou eu (...) Hoje menos, por causa do filho, mas vou ao cinema, adoro teatro, adoro shows (36FIB)

Não gosto de festa, não gosto de balada, eu gosto muito da minha família, principalmente do convívio com o meu filho. Pra mim a minha família é o meu filho. Minha única irmã, minha mãe são parentes porque a gente já não está no mesmo convívio (...) Sou uma pessoa que não costuma frequentar muito a casa das pessoas, mesmo porque eu tenho muito pouco tempo, eu trabalho muito. Gosto muito de animais, muito (...) Gato, cachorro, o que tiver... o que eu achar pela rua tem que me segurar pra não pegar. Gosto muito de animais, ajudo no que puder. Faço trabalho voluntário a exatamente vinte e oito anos. Então, também no meu tempo livre eu faço parte desse grupo voluntário (50FIB)

Eu também faço um curso em São Paulo, de Política Internacional, é muito interessante. Cansa muito né? Chega o fim de semana você fala ‘Nossa! Não tem fim de semana’ (...) E aí o tempo que sobra, eu gosto muito de estar com minha família, tenho vários sobrinhos, minha família também me absorve bastante (...) Às vezes chega no sábado a noite, mesmo cansada, eu gosto de chamar os amigos pra fazer... meu marido faz uma pizza deliciosa, ou um churrasquinho, é muito importante né? A gente separar um tempo pra encontrar os amigos (38FIB)

Eu acho que sou um pessoa muito extrovertida. Eu gosto muito de conviver com as pessoas, eu gosto de reunir, fazer reuniões, sair para as baladas. Eu sou muito animada para dançar, eu sou animada para fazer um jantar. Eu gosto muito de amizade, eu gosto de jogar conversa fora (...) eu sou uma pessoa bastante esportista, gosto de praticar esportes. Acho saudável praticar esporte, não só para o físico, mas para a mente (52FIA)

Eu sou muito organizado, extremamente organizado, extremamente... gosto muito de programas culturais. Meu tipo de programa é teatro, cinema, show, não tenho ido tanto a shows, mas fui muito ao teatro esse ano em São Paulo, muitas festas. Gosto de estudar, por incrível que pareça, é um dos meus hobbies, estudar. Queria ter dinheiro pra poder estudar, poder falar assim: “Vou parar de trabalhar só vou estudar”. É um dos meus sonhos de consumo (59MIA)

Aventura

Particularmente, eu gosto muito de passear, adoro passear, viajar. Minha mãe dizia assim 'Eu gosto de ficar em um lugar e não ficar viajando'. E eu já gosto de ficar viajando e não ficar em um lugar. Gosto muito de lugares próximos à natureza... cavernas (...) gosto de viajar de bicicleta, se tá chovendo, tá frio, isso não impede (...) gosto de lugares simples, não gosto de Shop Center. Talvez seja até um contra-ponto, uma terapia (07MIC)

Eu tenho hobbies. O maior de todos eles é a espeleologia, caverna. Desde os meus 12 anos que eu entro em cavernas. Então, eu tenho um prazer assim fenomenal com essa área do conhecimento (...) Não sou 'baladeiro', não saio, eu raramente bebo (...) O que eu acho importante é viajar. Eu sou apaixonado por viagem. Viagem em geral de carro. Avião é só quando eu estou com pressa, porque eu sou apaixonado por andar de carro. Então, eu saio daqui hoje, vou para Brasília de carro. Volto, vou para Cuiabá de carro. Volto, vou para Salvador de carro. Volto, vou para Porto Alegre de carro. Volto para conhecer o Brasil de carro. Vou parando, sem destino (18MIA)

Quase toda semana eu vou para o litoral. Acho que temos que aproveitar a vida muito bem porque ela é curta (30MIA)

Compromisso

Não dá tempo de assistir televisão. Atualmente eu tenho me sentido assim, uma escrava. Estou com muita coisa e aí eu me sinto assim... eu sinto que falta tempo para eu viver minha vida. Eu nunca consigo cumprir o que eu tenho (...) Eu estou muito cansada (...) Eu queria curtir mais, sair mais, passear com o cachorro, fazer caminhada, mas não estou conseguindo (...) e na hora que dá um tempo você descansa, você deita e dorme, é mais ou menos por aí (63FIA)

Eu sou um work-a-holic nato. O pessoal às vezes fala: "Pô, mas o que você faz no final de semana?" Eu gosto do que eu faço. Então, às vezes, assim o que para alguns é um trabalho, para mim é um prazer. Então, os dias que eu tenho tempo para fazer curso são aos domingos. "Pô, mas domingo é dia de descansar". Mas pra mim é prazeroso (73MIB)

6. LIVROS E FILMES

Técnicos

Então, eu pego normalmente esse tipo de livro que depois eu vou utilizar também na aula. Ler algum livro que não tenha uma função prática pra mim, pra eu pegar um livro e ler assim... tem que ter alguma ligação com a aula (...) e livros mais sobre ética, um pouco de Filosofia e... vídeos também, que eu assisto, tudo voltado para essa área. Então eu pego normalmente esse tipo de livro que depois eu vou utilizar também na aula [**Filmes**] Filmes policiais, científicos, assim de ficção científica, policiais, acho bastante interessante (03MDC)

Eu gosto muito de ler, mas com a correria do dia a dia, com uma filha na fase de seis anos, então sobra muito pouco tempo. Eu diria assim, eu dou mais atenção aos livros da

área de Comércio Exterior, que vão me ajudar no desenvolvimento do meu trabalho [**Filmes**] Muitas vezes eu gosto de ler o livro e depois assistir o filme, para entender a história de forma mais abrangente. Enfim, a gente casa a imagem que a gente imaginou lendo o livro com a imagem da tela (11FIB)

Eu, ultimamente, não leio nada que não seja de informática [**Filmes**] Eu gosto muito de ficção científica (15MIB)

Eu gosto muito de ler coisas da minha área, livros técnicos, livros religiosos também. E agora eu estou acabando de ler um sobre a história da Filosofia, para sair um pouquinho do convencional e abrir um pouquinho a cabeça [**Filmes**] Não tenho muito costume de ir em peças, mas enfim, cinema... tem um na cidade e quando dá pra gente dar uma fugidinha eu vou até Bauru (35MIC)

Eu acho que da pós-graduação para frente a gente... o vício vira ler livro técnico e temos que fugir um pouco disso... porque isso acaba com a gente. Se for para relaxar, tudo bem, mas você não relaxa porque o assunto é o mesmo. Mas, por enquanto é só literatura técnica, ainda. Estamos lendo artigos científicos [**Filmes**] Eu gosto mais de comédia e ficção (42MIB)

Livros... acho que por causa do tempo, o que eu mais procuro saber é o que estou necessitando pra aula. Vou lá, leio, faço um resuminho [**Filmes**] Filme? Faz tempo que eu não assisto. Eu pego só vídeos assim... de profissionais. Às vezes... de aula. É por causa do tempo também (43FIA)

Eu estou numa fase ruim para livros porque eu estou ainda com leituras do mestrado [**Filmes**] Filmes, eu adoro filmes. Antigos. Eu gosto de filmes antigos e seriados. Séries americanas de mistério, de detetives, de psicopatas. Adoro. O que passa do comportamento humano (50FIB)

Livros, ultimamente, está sendo difícil eu ler livros. Só tenho lido artigos e livros a área Florestal. Outros livros... faz tempo que eu não leio. Gosto muito de história [**Filmes**] Filmes eu gosto bastante, mas aqui em Itapetininga eu sinto um pouco de falta de opções (...) o que eu mais gosto é de suspense (...) suspense aventura (52FIA)

Aventura

Mas ler eu gosto muito. O último que eu estou comprando aí, de ficção cientifica, é 'O Santuário', com fluxo de caverna, um livro sobre a realidade das cavernas [**Filmes**] Eu gosto muito de filmes. Vou muito ao cinema. Drama, ficção, ação. Não gosto de filmes de Terror (18MIA)

Eu gosto de ler, gosto de estudar, de ler. Por exemplo, coisas de guerra né? Gosto de estudar livros de guerra, históricos, Primeira Guerra, Segunda Guerra. Gosto de ler, também, livros de... sobre religião católica, os fundamentos (...) Na área de finanças, área acadêmica, estou sempre lendo, sempre tem um livro que eu estou lendo [**Filmes**] Eu gosto de filme de guerra, embora eu seja extremamente da paz, eu gosto de filme de guerra. Filme de ação, filme que tenha... Não gosto de filme que fique pensando. Gosto de filme de ação, de aventura, entendeu? E gosto de comédia também, sou uma pessoa bem humorada e gosto de filme de comédia (26MIB)

...pra falar em livro didático, você tem que ter o momento certo pra pegar ele. Se for alguns livros para entretenimento daí é qualquer hora (...) Eu gosto um pouco de ficção, eu gosto um pouco de aventura. Gosto muito de espiritualidade, livros espirituais

[**Filmes**] Algumas vezes eu gosto de assistir em casa no final de semana algum filme, mas não sou um cara fissurado por cinema (71MIB)

Histórias reais/documentários

Bom, da minha área, os técnicos eu tenho que ler (...) um livro que eu gostei de ler, O ócio criativo, do Demasi... Domennico Demasi. Coisas assim eu gosto de ler, que me chame a atenção, eu gosto [**Filmes**] Olha, eu gosto de comédia, comédia romântica e gosto de filmes assim marcantes. Você pegar um filme que conte a história de alguém, que tem uma história, uma biografia, baseado em fatos reais, coisas assim que chamam a atenção (...) Séries policiais eu gosto, eu gosto de tudo que tem um pouco de mistério, casos não resolvidos que instigam você a pensar quem foi que fez isso? Isso chama a atenção (36FIB)

Fora da área de engenharia eu tenho assim interesse por... acho que é influência do meu pai talvez, sociologia, um pouco de política, economia internacional. Eu gosto de ler sobre os conflitos internacionais, agora está em evidência, lá o pessoal do Egito, aquele atrito lá de Israel eu também estou acompanhando, acho bacana, gosto de ler isso ai [**Filmes**] Não. Filmes não. Não sou muito ligado em filme não, não conheço artistas (37MDC)

Eu estou com uma fila de livros querendo ler. Às vezes, começa e deixa (...) Eu comecei a ler e agora eu quero continuar, mas sempre entram na frente os livros de história mundial, economia, livros ligados a vida acadêmica, e também são muitos interessantes. Então eu acabo unindo as duas coisas [**Filmes**] Filmes, gosto muito também. Agora eu estou numa série, chama Bórgias (...) eu gostei muito. É ficção, mas é gostoso, um lance histórico (...) e filminhos assim, filmes que parecem documentários (38FIB)

Tenho bastante livros em casa. O Saramago, já li quase todos os livros dele (...) Depois tem um outro livro que eu tinha..., mas esses dias agora eu estava muito envolvida com outras coisas que eu não abri mais os livros, mas tem uns tantos 'começadinhos' lá [**Filmes**] Adoro cinema, gosto muito de cinema. Se pudesse ia todos os dias, eu gosto de filme que tenha uma história. Não gosto daqueles filmes assim 'Avatar', por exemplo, que os bichos se transformam em gente. Eu gosto de filme que tenha uma mensagem, uma história (75FIA)

Geral

Porque eu não fui incentivada à leitura, eu não tenho o hábito de leitura e eu sinto falta (...) [leituras técnicas?] Isso eu faço bastante, porque você tem que estar se informando, se atualizando [**Filmes**] A gente assiste um pouco de tudo. Porque a gente gosta bastante de filme brasileiro, que eu acho assim... é importante estar valorizando (06FIC)

Livro... não tenho hábito de ler com muita frequência [**Filmes**] Filme eu gosto de assistir... muito (...) de tudo um pouquinho. Gosto de ação, gosto de filmes de época. Então, filmes eu sou bem eclético, não tenho muita... um tipo só. Se o filme é bom eu gosto de assistir (73MIB)

7. RELIGIÃO

Católica

Eu sou católico praticante, frequento a igreja, participo da igreja, sou até tesoureiro da Paróquia de Boituva. Sou tesoureiro também do Lar dos Velhinhos. Gosto de cuidar dos velhinhos lá da cidade. Participo das entidades sociais. Eu sempre estou participando, trabalhos voluntários, eu gosto (26MIB)

A princípio eu não tinha nenhum contato com religião, mas com essa namorada que eu tenho, comecei a frequentar a igreja. A Igreja Católica. Eu não tenho nenhum compromisso religioso, mas assim... é algo muito positivo (30MIA)

Minha formação é católica (...) Hoje não estou frequentando o catolicismo (...) Leio muito sobre espiritismo. Tenho bastante simpatia porque eu tenho um lado intuitivo muito forte, e isso me faz procurar querer ler mais pra saber melhor porque que isso acontece (36FIB)

Sou católico praticante, fervoroso (42MIB)

Eu sou católica, eu frequento a missa aos domingos. Tem domingo que não vou. Vou para casa da minha mãe e não dá tempo. Eu costumo ir numa igreja. Aí eu vou só naquela (43FIA)

Eu sou católico, não praticante (...) eu tenho minhas orações diárias, tenho meus agradecimentos diários, então depende muito do que a gente entende por praticante (71MIB)

Eu sou católico, procuro sempre estar frequentando a igreja. Eu acho que a essência da vida está nas questões espirituais (73MIB)

Espiritualista

Eu sou católica de formação, então minha mãe, minha avó, tudo católica e passaram pra mim. Hoje em dia eu questiono muito o catolicismo (06FIC)

Eu já passei por muitas religiões, estudei muitas religiões, e hoje eu cheguei a um conceito: o mais importante é eu ser religioso (07MIC)

A minha família toda é católica. Eu tenho uma religião católica, eu sou batizado, sou crismado, casei na igreja católica. Não sou frequentador assíduo da igreja (...) Já li Chico Xavier, já li vários romances. A gente cria a nossa concepção própria, por mais que uma das ‘fés’ que a gente professe siga uma linha, você cria sua convicção própria (18MIA)

Eu fui criada na religião católica, no colégio de freiras, fiz a primeira comunhão, me casei na igreja e tudo mais, mas assim... católica eu não sou (...) Acredito assim numa espiritualidade (...) então religião hoje em dia eu não tenho não (38FIB)

A espiritualidade para mim ela é muito importante (50FIB)

Sou católico não praticante, mas acredito na teoria espírita (...) Se a gente acredita em Deus como um pai único, como que Ele pode dar tanto para um filho, e para outro

nada? (...) Então, eu penso isso. Eu acho que a teoria espírita... não entendo muito da teoria espírita, mas ela me responde mais apropriadamente a essas questões (59MIA)

Religião é algo que eu preciso voltar... eu gosto, mas eu não frequento (...) Eu sou católica, mas eu adoro uma oração evangélica (63FIA)

Eu sou católica, mas não praticante. Não vou à igreja assim rezar, ir à missa... Deixei de ir. Mas eu acredito que tem uma coisa, além disto daqui, tem que ter alguma coisa (75FIA)

Minha mãe me deu uma formação super livre (...) mas se eu sigo uma religião? Não sigo. Eu sou adepto de alguns conceitos. Eu acho que a religião ela é importante, mas alguns conceitos de... se você faz o bem para alguém você já está atendendo a um pedido divino (15MIB).

Espírita

Eu sou cristã, eu sou batizada na igreja católica, mas (...) eu me interessei e estudo a doutrina do espiritismo de Alan Kardec. Isso me fez aguçar minhas percepções e tudo mais, entender melhor algumas coisas que aconteceram comigo que muitas vezes a gente não aceita. Entender não pra deixar de sofrer, mas sofrer menos, porque o sofrimento faz parte do processo de amadurecimento (11FIB)

Sou espírita, kardecista, mas confesso que também não consigo frequentar como eu gostaria, tenho pouquíssimo contato. Quando jovem participava bastante, mas agora não consigo (28MIA)

Eu sou espírita. Na verdade eu era católica e há muitos anos que eu sou espírita (52FIA)

Outras religiões

Nasci católico, mas daí (...) minha mãe teve câncer (...) ela procurou a Igreja Messiânica que a acolheu muito bem. Então, essa Igreja ajudou a levantar muito a minha mãe e, por esse motivo, eu sou grato a essa religião e comecei a participar da Igreja (14MDC).

Eu fui criado sem religião, minha educação foi assim sem nenhum tipo de influência religiosa (...) Eu li um livro, uma vez, sobre a religião católica, eu já não era... eu era um católico não praticante (...) aí, eu decidi largar de vez o catolicismo (...) A partir daí eu tive a oportunidade de me batizar numa igreja evangélica, como dizem, que é a Igreja dos Santos dos Últimos Dias, igreja mórmon (...) Atualmente, não estou mais praticando também (37MDC).

8. SONHOS PARA O FUTURO

Família

Dar estabilidade para os filhos, que já estão bem encaminhados. Isso daí para mim... Quero dar tranquilidade, tanto na área de educação, ingressar numa universidade. Eu me sinto na obrigação de deixar encaminhado. Minha filha já está, e meu filho está entrando, na universidade. Isso é minha primeira preocupação. E depois, dar estabilidade financeira também pra eles (03MDC)

O meu sonho futuro é conseguir formar um grupo de pesquisa que trabalhasse com cavernas e Matemática, que eu pudesse fazer disso um grande *hobby* com estudiosos (...) Então, em geral, ver meus filhos formados, felizes. Família feliz, assim... é um sonho muito importante pra mim, e... continuar viajando (18MIA)

Eu tenho só um sonho: quero ver as minhas filhas crescerem, se tornarem cidadãs de primeira monta, em todos os sentidos, principalmente grandes seres humanas, é o que eu sonho em vê-las crescer, se formarem, se tornarem mães, esse é o meu grande sonho (28MIA)

Um dos sonhos, quer dizer... acho que é viver feliz. Eu acho que é assim... um dos sonhos que é uma questão que sempre me inquieta está relacionado a minha saúde. Ter saúde! (59MIA)

Eu quero viajar. Quero pensar na minha vida assim, ajeitar a vida dos meus filhos e quero viajar bastante. Viajar com a família assim. Agora eu inventei uma viagem com alunos..., mas eu quero viajar. Conhecer o mundo, aproveitar um pouco (75FIA)

Educação

A longo prazo a gente pretende conseguir se estruturar (...) Eu gosto de dar aula. Pra mim... eu não me importo se eu vou ser a professora que ganhou o prêmio Nobel. Não! Não é isso que me interessa. Eu quero ensinar, eu gostaria de ser reconhecida pelos meus alunos, chegasse no dia de amanhã, esses meus alunos falassem: “Nossa professora! A sua aula, aquilo que você falou em aula foi importante pro meu profissional”. Você entendeu? Eu gosto de ter esse retorno, de poder saber que alguma coisa eu fiz de bom (06FIC)

Na verdade, o que eu anseio é como pessoa. É fazer com que a educação tenha um sentido menos econômico e mais social. Eu vejo muita complicação em você procurar sempre desenvolver uma pessoa para atender às necessidades do mercado e se preocupar menos com os seres humanos (07MIC)

Realmente esse é meu plano, eu continuar com as aulas e tudo mais. Outro plano que eu tenho é fazer vingar realmente essa agência de Comércio Exterior, que foi um trabalho que a gente começou aqui inicialmente, a intenção mesmo é ver, um dia, as empresas vindo procurar os nossos serviços aqui e, depois da reforma [do prédio da Fatec], eu espero realmente que isso deslanche, e enfim, daí pra frente já não tenho uma ideia (11FIB)

Dar aula para poder passar alguma coisa para o pessoal. Era um sonho meu e eu estou conseguindo isso dando aula aqui. Não sei até quando (...) mas enquanto durar, estou feliz, estou contente, acho que estou sendo útil, acho que o *feed back* está sendo muito bom (14MDC)

Eu quero continuar dando aula, e transformar essa realidade do Agronegócio aqui, transformar esses alunos num produto melhor, cada vez melhor (42MIB).

Que a faculdade comece a ter um nome, que os alunos tenham orgulho de onde estudaram e que tenham a oportunidade de saírem um pouco desse mundo pequeno que a gente vive. Porque é assim que eu vejo o pessoal aqui dessa cidade. O pessoal precisa deslumbrar um mundo maior para poder melhorar a situação, ter coragem de sair, de ir pra qualquer lugar onde exista oportunidade de emprego. Esse eu acho que é um sonho, sabe? Ajudar as pessoas a crescerem nesse sentido, tendo o reconhecimento da

faculdade (...) Estar tentando trazer os alunos mais próximos, isso está sendo um aprendizado para mim, está sendo bem gratificante aprender a conviver com as pessoas, poder estar próxima dessas pessoas, contribuir de alguma forma para que elas se desenvolvam e cresçam. Espero que eu esteja contribuindo para isso. É o que eu espero (52FIA)

...se for ver o momento profissional, eu acho que meu sonho para o futuro é eu conseguir ficar aqui dentro da Fatec (...) talvez eu vá escrever um livro e talvez eu faça Direito (71MIB)

Titulação

Meu sonho de futuro não é muito absurdo. É só terminar o doutorado, passar numa federal do Rio Grande do Norte, morar na praia (15MIB)

Minha realização é fazer, como professor aqui, é fazer um doutorado, fazer pesquisas. Mas, ainda pretendo seguir realmente a vida acadêmica (26MIB)

O objetivo, para os próximos anos, está sendo direcionado para fazer um doutorado (35MIC)

Eu penso mesmo em terminar o doutorado, estou fazendo um doutorado aos sábados, há dois anos, doutorado em Ciências Sociais na PUC. Penso. Mas o que me estimula é o mercado Forex, mercado de ações (36FIB)

...eu ando sonhando em continuar a vida acadêmica. Pretendo fazer o doutorado (...) Não sei, na verdade eu não converso tanto com os outros professores pra ver o quanto de consciência social a gente dá para os alunos (...) Eu penso numa coisa que poderia ser interessante, assim... por mais consciência social (...) Eu acho que eles têm que ver que não é só lucro, que é muito importante ter lucro, é muito importante conhecimento, mas é importante o ser humano e a sociedade em geral (038FI)

Terminar o meu mestrado. Depois, não sei. Eu penso em fazer um doutorado, continuar estudando, continuar porque você pára, o tempo passa e vê que não fez nada (43FIA)

Sonho? Terminar o doutorado, conseguir terminar o doutorado (...) Não sei. Talvez ter um filho finalmente.Também não está dando tempo de pensar muito nisso agora (63FIA)

...tenho uma empresa fora daqui, queria consolidar bastante essa empresa e continuar na carreira acadêmica (...) buscar o mestrado, buscar uma titulação (...) Na parte pessoal, construir minha casa, estou batalhando pra isso, e quem sabe, em breve, constituir uma família, enfim é meu objetivo nuns dez anos, daí pra frente (73MIB)

Profissional financeiro

Meu objetivo, meu sonho é tentar sair um pouco do mercado financeiro Brasileiro, e partir para esse processo de consolidação. Mas não significa sair fora do país. Eu acredito que nós vamos poder operar bolsas do mundo inteiro, em qualquer lugar do mudo, do Brasil operar o mercado de capitais (30MIA)

O que eu gostaria mesmo, o sonho de consumo, como dizem, eu gostaria de ter um rendimento mínimo para ter uma vida confortável para não me preocupar com trabalho, para trabalhar por gosto e não por necessidade, esse que é o sonho (37MDC)

Trabalhar um pouco menos (...) Eu trabalho treze horas de segunda a sexta e onze no sábado. Está errado. Eu viajo mil e quatrocentos quilômetros por semana. Está errado (...) Eu tenho um grave defeito que é falar “não”. É não falar “não”. Não sei falar “não”. Preciso aprender isso (05FDC)

APÊNDICE C

Entrevista com os alunos

Data:

Entrevista com:

Curso:

Qualificação:

Sobre a prática docente:

- Temas transversais:
- Conhecimento prévio dos alunos:

Sobre a maneira como os professores avaliam:

Sobre as qualidades dos professores:

Sobre a estrutura e o currículo da Fatec:

Expectativas sobre o curso:

Você sente que sua vida mudou/está mudando?

O que você acha que deveria mudar ou melhorar?

Suas considerações.

APÊNDICE D

TRECHOS DOS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

1. A PRÁTICA DOCENTE

Temas transversais

Maioria

Fazem uma comparação de modo de vida, de perspectiva, e sobre... no geral, globalização, ecologia, ética, o que está acontecendo na política. Estão sempre fazendo questão que a gente faça parte ou, querendo saber da gente mesmo, se nós alunos estamos integrados aos acontecimentos que ocorrem diariamente (F07RS)

Sim, tem que interagir isso né? Faz parte do processo (...) No fundo, Comércio é negociação, envolve tudo (M15RS)

Minoria

Alguns professores pegavam assuntos políticos do momento e... conforme a atualidade. Agora, quando... queira ou não, no final acabaria, vamos dizer assim, alterando, entrando na matéria (...) isso a minoria dos professores (F12FU)

Vamos dizer que a maioria não, mas uma parte conversa com a gente. O próprio aluno faz perguntas que acabam levando a isso. E o professor responde que às vezes ele também não sabe. Às vezes, acaba informando a gente e a gente acaba informando ele (M14RS)

Nenhum

Não lembro (M10FU)

Não! Eles procuram falar mais sobre o tema, do conteúdo da aula (...) Geralmente eles tocam em assuntos de concurso, referente a nossa área (F08ES)

Conhecimento prévio dos alunos

Maioria

Tinha aluno que falava “na empresa do meu pai aconteceu isso (...) no sítio aconteceu tal coisa”. Então, acabava tendo bastante informação deles mesmos, do próprio trabalho (F12FU)

A nossa classe de Comércio Exterior, não sei se isso chega ser um privilégio, tem o [fala o nome do aluno] na classe que é uma pessoa que sempre põe na aula o

conhecimento dele. Tanto que nestes dias ele deu uma aula pra gente, de ética, que chegou até a emocionar alguns lá na sala (M02ES)

Participam. Impressionante como os professores participam da opinião do pessoal e até se empolgam. Eu gosto demais. Os professores ouvem a minha experiência, todos sem exceção (M15RS)

A maioria também. “O que vocês acham? O que vocês leram?” O [fala o nome do professor] faz muito isso. “Traz reportagens sobre isso, dá opinião de vocês sobre isso, vamos escrever sobre o que vocês acham sobre a matéria”. Traz bastante isso (F16RS)

Minoria

Varia. Vai depender do espírito do professor, tem professor que traz, que gosta de ver, mas alguns não. Alguns entram nisso que o senhor falou mesmo [se prendem ao próprio conteúdo]. (F06RH)

Alguns sim. Também, mais da parte de produção. No caso de Produção Vegetal, tinha técnicos agrícolas, até engenheiros agrônomos na minha classe (...) Os alunos debatiam com o professor (...) A minoria, menos da metade, coisa de três ou quatro (F01FU)

Qualidades do professor

Pontualidade

Por exemplo, a gente tinha o professor [fala o nome do professor], ele chegava na segunda aula [atrasava toda a primeira aula] e em uma aula ele passava todo o conhecimento de uma forma assim absurda, sempre clara. Eu entendia. Para mim era fantástico. A pontualidade não interferiu muito no diferencial (M03RS)

Preparo das aulas

Eu acredito que uma certa organização no conteúdo da aula. Começar um assunto que ele vá esmiuçando, não deixar passar certas dúvidas, senão fica meio que no ar assim... [em outras palavras o professor teria que preparar a aula?] Exatamente, uma aula bem preparada (F12FU)

Relacionamento

Muita amizade. Tratar o aluno como filho. O relacionamento é tudo. Mesmo que a matéria seja hiper, super difícil... mas, tratou o aluno bem, o aluno vai se interessar. Por exemplo, você mesmo [cita o meu nome], o professor [fala o nome do professor], tratam a gente como amigo, não como aluno. Amigo da gente mesmo (M14RS)

Acho que ter uma didática boa, tem que saber passar, tem que saber compreender o aluno, ser amigo do aluno também. [Relacionamento?] Exatamente, porque não basta ser professor. O aluno... o professor tem que saber conviver, saber lidar com certas situações, ter certa compreensão em certos momentos, porque acontece de tudo. A gente está sujeito a tudo. Tem que ser compreensivo, manter uma regra também porque, se deixar, vira festa. Controlar a sala (F06RH)

Didática

O entendimento do assunto que ele vai passar, o domínio da matéria, a didática também porque não adianta de nada ele saber e não ter a didática. (M02ES)

Acho que tem que ter o conhecimento da matéria, o domínio, mas acho que mais importante que um domínio muito amplo seria a didática, a maneira de passar o conhecimento pro aluno (M10FU)

Dedicação e dinamismo

Fazer o aluno entender, se importar com as dúvidas, se ele aprendeu ou não e tirar suas dúvidas. Tem professores que estão aí até hoje... já mandaram até estudar...[se tem dúvida, estude!] é... e estão aí até hoje [**risos**] (M10FU)

É saber sempre, tentar inovar nas aulas, não ficar passando a mesma coisa. Ele tentar fazer uma visita técnica, ter um Power Point legal de se ver, fazer debates. Não ficar preso, sempre passando material na lousa, teria que ser didático e dinâmico (M02ES)

Conhecimento e domínio

Eu acho que o domínio da matéria e a didática são as coisas mais importantes, porque já teve professor que a gente sabe que ele conhece muito da área, só que a didática dele... ele não consegue transmitir. E tem alguns que você percebe que a didática deles é bem melhor só que ele não tem aquele conhecimento como o outro teria. Eu acho que são importantes esses dois assuntos. Relacionamento, respeito aluno professor e professor aluno (F11ES)

Eu acho assim. O conhecimento que ele tem, na matéria que ele está dando, acho muito importante o conhecimento, dominar o assunto especifico que ele está colocando e também entender e ouvir se o pessoal pegou aquilo que ele está passando (M15RS)

Acho que conhecimento, segurança na hora que vai passar matéria, tem que saber, porque quando não sabe o aluno percebe na hora. O professor tem que ter dinâmica e passar segurança, mas mais a segurança do que a dinâmica porque a dinâmica é mais pra descontrair (F13ES)

‘Defeitos’ do professor

Critério de avaliação

Vai muito do conhecimento, da base que o aluno tem, do que está sendo passado e o que vai ser exigido na prova, mas o conteúdo é exigido mais do que é ensinado (M03RS)

Tem professor que, por algum motivo, deve ter algum problema com você e te avalia por pessoa: “te dou nota pela tua cara”. E tem professor que não sei o critério que usa. De repente, ele marca duas provas e chega ao final do semestre, ele quer dar um trabalho. O aluno fica meio perdido (F09ES)

Desmotivação

Um professor que quer ser professor ele tem que ser ‘professor’, ele tem que dar aula. Não tem que enrolar que está dando aula. Tem que gostar daquilo que ele faz. Tem

professor que fica naquela moleza que não dá aula e finge dar aula, mas não dá aula. Tem aluno que, se pegar, dá aula muito melhor que professor (F09ES)

Nem uma loja, nenhum comércio começa do topo não. Por mais bem estruturado que seja, é só depois de um certo tempo que ele começa a crescer. É o que está acontecendo aqui. A única coisa que precisa é os professores acompanharem. Se não está contente, então sai! (M03RS)

Falta de conhecimentos técnicos e/ou didática

Deu pra perceber que todos têm conhecimento na área, mas eu acho assim... que alguns tiveram um pouco de dificuldade para passar [o conteúdo] (F12FU)

Se o professor não domina a matéria, não souber passar para o aluno... desanima, desmotiva. É uma área nova que a pessoa nunca teve contado e é difícil. Se o aluno chega e o professor não consegue passar de uma maneira interessante, todo mundo desiste. Até eu desisto [**risos**] (M10FU)

Tem um pouco de dificuldade, não vou citar nomes, mas no meu ponto de vista... um ou outro professor, mas é coisa que a gente está tentando melhorar (F06RH)

É muito importante, o domínio, o estudo da matéria, é muito importante. Passa interesse para o aluno. Às vezes, o aluno faz uma pergunta para o professor, o professor não vai saber responder e o aluno começa a perder o conceito (M14RS)

2. ESTRUTURA FÍSICA

Excelente ou muito bom

E eu só tenho visto melhorar porque aumentou o prédio, aumentou o número de computadores, a biblioteca está maior, tem sala dos funcionários, sala dos professores... tudo está maior, então não tenho do que reclamar (F13ES)

Eu, particularmente, que vim de escola pública e que estudei em escola particular também, eu acho excelente porque eram carteiras muito bem... a limpeza do prédio, vamos assim dizer, ótima qualidade de carteiras, recursos, tipo data show, não tinha problema, nada faltou. A biblioteca atendia a necessidade que a gente precisava pelo menos os trabalhos propostos eu acredito, assim... que não tem nem o que reclamar (F12FU)

Eu vejo o pessoal reclamando, ainda hoje, porque a classe... isso... a biblioteca não tem livro, muita burocracia, só que eles não estavam aqui para viver a época que a gente viveu que tinha um data show pra cada três salas. Fazia aquele rodízio de data show, carrinho pra lá e pra cá. Hoje, a gente vê, todas as salas tem data show e pelo tempo que foi isso, foi um avanço incrível. Quanto a isso, não tem o que falar a Fatec está de parabéns hoje (M02ES)

Eu acho que está excelente. Até mesmo antes da reforma, eu acho que era excelente. Tem uma estrutura gigante para as aulas, os laboratórios... nunca deixou de atender, de jeito nenhum. Na minha opinião, sempre foi maravilhoso (F09ES)

Em desenvolvimento

A estrutura que eu tive aqui era mais sala de aula, tinha o laboratório, mas a gente usava pouco porque todos os professores queriam, porque tinha pouco mesmo. Aí, depois, estamos desenvolvendo. O que eu posso falar é que estamos desenvolvendo (M10FU)

Quanto à estrutura da faculdade é difícil falar. A parte da estrutura está passando por uma série de reformas, a parte física da escola (F07RS)

Acho que a estrutura, agora, está em reforma, não tem nem o que falar (M15RS)

Está atrapalhando um pouco essa reforma, no nosso aprendizado. Está certo que o barulho atrapalha muito, mas isso é ter condições de ser compreensivo, como já pediram pra gente (...) e a turma da noite não passa por isso. Eles reclamam, falam, mas não tem o que fazer, é pro bem de todos. É ter paciência e aguardar (F06RH)

Internet

E também na Internet, quando a gente vai mexer no computador, tem muita burocracia. Tem algumas coisas que a gente quer entrar e a gente não consegue entrar no site (...) por exemplo, youtube, a gente precisa de um vídeo e não pode pegar (...) Não consegue acessar. Eles bloqueiam (F05RS)

Salas de aula

O único problema que eu acho muito... são os datas shows. O resto da estrutura da faculdade eu acho muito legal. Tem que melhorar, mas ruim não está. A gente está passando por uma reforma, os laboratórios têm um problema de rede de Wi Fi. [Com relação aos projetores, qual é a queixa?] Alguns projetores, não sei se é manutenção deles (M14RS)

Biblioteca

A Biblioteca eu acho que está faltando mais livros, né? que a gente não tem. A gente vai lá, tem um tema, mas chega lá e não encontra o livro (...) Aconteceu várias vezes já (F05RS)

Xérox

Principalmente a parte de manutenção, eu acho que é falha. A faculdade deve muito na parte de manutenção. Xérox também, mas principalmente em sala de aula (F16RS)

3. O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

Não mudar nada

Para mim, está sendo bastante satisfatório. Tenho todas as informações que eu preciso, o contato com os professores de maior conhecimento, eles procuram me ajudar no que podem (F07RS)

Você não está feliz aqui? Tudo de graça, computador no laboratório de graça, não tenho o que falar, professor. Pra mim, está ótimo (F06RH)

Elaborar projetos de extensão

Vamos, dizer assim, eu acho que a participação do aluno deveria ser mais regional, buscar atender à necessidade do povo mesmo, do próprio produtor que é o cliente do tecnólogo (F12FU)

Frear a evasão

Eu acho que tem muita evasão escolar, e o que preocupa é isso é essa matéria de [fala o nome da disciplina] (M10FU)

Acho que até mais eventos, se tivesse eventos mais organizados, assim... para todos os alunos participarem, eu acho que seria muito importante até pro pessoal não desistir tanto. Porque começamos com quarenta e hoje estamos com 15. Tem gente que foi para a noite, mesmo assim 50% da sala já não tem. Eu acho que se houvesse uma maior participação dos alunos, não iria sentir tanto (F16RS)

Focar disciplinas

A matéria de Marketing acho que a gente ficou bastante... assim, acho que tinha muita aula. Era quatro horas-aula. Daí, chegou uma época que terminou o trabalho e a gente não tinha mais o que fazer. A gente ia na aula por presença ou, sei lá (...). Agora, a matéria do senhor é uma matéria que... nossa! Estatística e Matemática Financeira, as duas tinha que ser quatro [horas-aula para cada uma] (F13ES)

Daí, eu gostei muito do curso, acho que deveria focar bem mais algumas matérias, acho que tem essa necessidade em relação ao curso (F12FU)

Algumas matérias a gente esperava muita coisa e acabou não atendendo as nossas expectativas, muitas vezes por causa da matéria (F09ES)

Maior número de eventos e maior participação dos alunos

Faz uma reunião com a classe, veja o que está gostando o que não está gostando. Não tem um professor que fala com os representantes? Tem. Mas nem sempre ali acaba sendo dito o gosto de todos. É o representante que vai falar. Não é a mesma coisa, você ter contado do que ser contado por outro (M02ES)

Eu acho que a maior falha da faculdade é a participação do aluno no que está acontecendo na faculdade. Ela não engloba, não coloca todos os alunos (F16RS)

Mais aulas práticas e visitas técnicas

Eu acredito assim... que mais incentivo aos alunos a fazerem projetos para congresso. Acho que cresce bastante... dos alunos, eu acho que a participação em si é essencial, na Mostra [de Iniciação Científica], na Semana de Tecnologia e tudo mais. Mas eu acho assim que devia ter mais relação com participação de projetos, ir mais a campo (F12FU)

Talvez eu, para responder isso, eu tenha uma vantagem em relação a minha idade, a minha profissão, o meu ramo de negócios que tem muito a ver com o curso. Então, por

exemplo, ontem na aula da professora [fala o nome da professora], eu trouxe produtos para mostrar para o pessoal, coisas que o pessoal não tem. A professora agradeceu muito, falou "Ah [fala o nome da aluna]. Seria tão bom se a gente sempre tivesse a prática, não só a teoria, mais a prática, mostrar para o pessoal o que realmente acontece porque, às vezes a gente falando, o aluno não absorve tanto quanto vendo" (F07RS).

Eu sinto falta não de matéria, mas de cursos. Eu sei que o Curso de Comércio Exterior é novo, está tentando melhorar. Só que, eu acho que a gente precisa trabalhar mais com isso, ter mais noção de Comércio Exterior em si, não a parte teórica. Por exemplo, se tivesse um mini escritório de importação e exportação, alguma coisa mais prática, eu, particularmente, poderia fazer, mas ficaria meio na dúvida, porque eu não tive essa prática. E pra gente trabalhar aqui [na Fatec], o estágio aqui não tem também, porque aqui em Itapetininga não tem esse tipo de serviço. Então, pra gente seria interessante se tivesse alguma coisa relacionada [mais prática?] Sim. (F06RH)

A única coisa que eu acho que está faltando um pouco melhor, nesse curso, é ter visitas a campo. Assim, conhecer na prática como é que funciona. Isso eu acho que falta um pouco, apesar de que agora, que trocou de coordenador, está melhorando. O que... o pouco tempo que o professor está aí, já melhorou (F11ES)

Comunicação interna

Acho que falta um pouco de comunicação, por parte até da direção eu acho (F13ES)

A comunicação aqui é muito precária. Por exemplo, essa semana, na segunda-feira, a gente não ia ter aula (...). Eu liguei aqui na Fatec para confirmar, ninguém soube responder se ia ter aula ou não (M03RS)

Eu acho assim... comunicação interna, falta muito. Está meio perdido com data, principalmente, as coisa da Secretaria porque... tem atestado de frequência, atestado de quem é aluno, às vezes demora uns dias pra sair. Às vezes, tem data pra fazer o requerimento, pra mudar de curso ou de turno e os alunos ficam que não sabem... ficam meio perdidos. A comunicação tem que melhorar (F01FU)

O que eu queria no meu modo de vista... de pensar, eu queria mais comunicação. Eu acho que a comunicação aqui é pouca é muito falha. Tal pessoa disse isso, tal pessoa disse aquilo... não tem tal pessoa disse isso ou disseram, falaram. Está escrito, está aqui, como comprova. Eu sou franco e direto. Não gosto de "falaram...". Se falou, então vamos provar que falo (M14RS)

Entre a faculdade não existe... o que tem é muito pouco. A gente fica sabendo mesmo, assim... tudo que a gente consegue ficar sabendo é só pela [fala o nome da professora]. Todas as visitas que a gente vai fazer fora. É só pela [repete o nome da professora]. Por e-mail a gente consegue saber e pelos corredores. Só ela passa pra gente. Ás vezes, ela vai na sala, conversa, mas é a única que a gente consegue ter acesso com o que está acontecendo fora. Ela que passa para a gente (F16RS)

O que a minha sala reclama muito, é que as coisas demoram muito para chegar. Se tem alguma informação, vai ter um evento em São Paulo, a informação chega pra gente dois dias antes. Não tem como a gente se programar pra isso. Problema de comunicação (F11ES)

4. AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO

Para esta questão houve unanimidade nas respostas. Todos sentem que as expectativas foram atingidas. Muitos deram início aos estudos mesmo não sendo exatamente o que queriam, mas, ao longo do tempo, foram se deixando 'contagiar' pela vida acadêmica e alguns pensam até mesmo em continuar seus estudos.

> Está sendo muito importante pra mim estar concluindo o curso agora em junho (...). Minha parte é gestão. Na parte de gestão eu estou pronto, mas na parte de informática eu não tenho habilidade, nenhuma base. Não trabalho com isso (M03RS)
>
> Eu entrei aqui mais pela matéria da professora [fala o nome da professora] e atendeu as minhas expectativas e é o que eu quero seguir [Produção de Alimentos e Projetos Agroindustriais] (F13ES)
>
> Já fazia um bom tempo que eu já estava sem estudo. Já faz um bom tempo. Eu terminei o segundo grau em 94 e não estudei mais. Voltei hoje pra Fatec até porque é um ensino gratuito. Na época, não tinha essa possibilidade, da faculdade gratuita. Daí eu não tinha condição. Com o aparecimento da Fatec, fazendo vestibular eu consegui esse premio de estar aqui hoje. Então, acho que satisfaz as expectativas, é o que eu queria (M04RS)
>
> Estou aproveitando o momento, estou levando mais a sério o curso do Comércio Exterior. Até porque eu entrei com dezessete [no Curso de Agronegócio] e terminei com dezenove. Não é a mesma coisa. Agora, já estou um pouquinho mais maduro. Dá para aproveitar melhor (M02ES)
>
> Mas o curso em si, eu fiquei muito feliz de ter realizado esse curso (M10FU)
>
> Pra mim é uma tremenda expectativa, porque... pra mim, assim... eu imaginava uma coisa muito didática porque eu sou muito antigo. E a coisa foi muito dinâmica e me colocou nesse tempo e isso é muito bom (M15RS)
>
> Eu vou ser sincera. Não é o que eu queria pra minha vida, mas assim... estou me interessando. À medida que eu vou aprendendo, me interesso a cada dia mais. E vou seguir por esse caminho mesmo. Já falei que vou fazer minha Pós em Logística, já decidi (F06RS)
>
> Então, o meu caso foi assim. Eu tinha um sonho imenso de fazer uma faculdade, mas meus pais nunca tiveram condições de me bancar fora da cidade (...) Quando surgiu a Fatec, ela surgiu com Agronegócio e já tinha informática quando eu ingressei. Daí, eu pensei "informática não é a minha área. Vamos ver como é Agronegócio". No fim, após oito anos de conclusão do ensino médio, eu comecei a Fatec (...) Eu tive a sorte de me apaixonar pelo curso e me apaixonar pela Fatec. Por tudo que acontecia aqui. E hoje, depois de formada, tive o prazer de ser convidada a trabalhar aqui. E estou plenamente realizada, ajudando na construção da escola, no lugar que eu me formei, que eu realizei o meu sonho, de fazer uma faculdade (F01FU)
>
> É maior ainda do que eu imaginava. Quando eu entrei, na verdade meu marido trabalha e, graças a Deus, a gente tem uma condição boa de vida. Então, eu entrei porque eu estava dentro de casa. Aí, assim... você se acha inútil, nunca faz nada. Então, meu

marido falou assim: “Não! Trabalhar não dá porque a gente tem um filho pequeno”. Então, assim... “Vamos estudar então”. Eu falei: “Bom, a Fatec é do lado da minha casa”. Eu moro aqui, então, eu falei: “Vou estudar!”. Então, eu entrei no curso [de Agronegócio] porque o curso era mais fácil de passar. Tinha menos gente [menos candidatos no vestibular]. Aí, depois que eu entrei... Nossa! Pra mim foi... Nossa! Eu chego em casa, meu marido faz Administração e meu marido faz consultoria em fazenda. Então, a gente conversa. Até a nossa relação melhorou por causa disso. Eu tenho o que conversar com ele, tenho o que falar (F16RS)

Sim, está atendendo. Porque eu estou aprendendo muita coisa que eu não sabia. Então, para mim, está abrindo mais... no Agronegócio, está abrindo mais a visão, mas falta um pouco da parte prática (F05RS)

Quando eu entrei, eu buscava formar um currículo legal, um currículo bacana e ter um conhecimento mais aprofundado na área de informática, referente a programação. Isso que eu procurava e está atendendo as minhas expectativas (F08ES)

5. O QUE MUDOU NA VIDA PESSOAL

Nossa! Bastante. Eu acho que aprendi a gostar de estudar aqui, porque na escola, ainda mais na escola pública, tem base muito fraca e você começa a perceber a importância, depois que você fica adulto, né? A importância de estudar (F13ES)

Pra mim ajudou muito. Antigamente eu tinha vergonha... de falar... Hoje eu posso conversar com um agrônomo de igual pra igual. Por exemplo, com o gerente de um banco, sobre financiamento, posso conversar. Se eu não souber eu vou buscar informação pra tentar conversar como adulto (M14RS)

Eu, hoje, sou gestor de um setor da Prefeitura. Então, já tenho esse rumo, então pra mim está sendo muito importante. Aí, essa disciplina... tantos aprendizados, tem ajudado bastante no dia a dia, até porque eu já estou aprendendo e praticando ao mesmo tempo (M04RS)

Muda, muda. Eu acho assim... eu vou falar uma coisa, uma verdade. A faculdade, ela me fez... a convivência com colegas de turma e tudo, me fez ser mais tolerante. Uma coisa que eu não era, e falo disso com as minhas filhas: “pai, o senhor mudou muito”. [**risos**] Isso é muito bom (M15RS)

Mudou, mudou muito, graças à Fatec, ao curso que eu estou fazendo. Estou cumprindo meu estágio, mudou minha cabeça, a maneira de pensar, meu comportamento também mudou. E o que mais mudou foi meu ponto final. Eu não tinha um foco, hoje eu tenho. Vou fazer meu TCC pra chegar na Pós que eu quero que é justamente pra chegar na Pós de Logística (F06RH)

Então, o conhecimento, até os detalhes para você assistir um jornal, nossa! Assistir o Globo Rural, você... fala daquilo dali que é o que eu estou estudando. Então, eu acho que, pra mim, o curso está sendo excelente. Até então, eu não pensava em trabalhar, só ficar em casa, mas agora eu já quero trabalhar na área, em projetos de Agricultura familiar. Então, eu acho que deu um dinamismo para a minha vida (...) Até o programa do Globo Rural, pra mim, passava direto. Eu falava: “Imagine que eu vou assistir aquele negócio, pra que?” Passava, mudava de canal, ia pras novelinhas e hoje, acordo cedo no

domingo porque eu quero saber o que está acontecendo. Porque nos outros dias, é muito cedo, seis horas da manhã. Mas, aí, esta semana eu já vi a mesma coisa que a [fala o nome da professora] estava falando. Então, você começa a ficar mais ligada nas coisas que está falando, começa a entender, fica muito mais interessante do que alguma coisa que você nunca viu (F16RS)

Eu acho que, a partir do momento que você entra no primeiro dia dentro da faculdade, você já muda a sua cabeça, já muda muito. Você acaba abrindo o seu conhecimento, abrindo sua cabeça no modo de pensar. Até o modo diante da sociedade. Você aprende a viver de modo diferente. Que nem em seminários. Eu era uma pessoa que não conseguia falar em público, de jeito nenhum. Tanto que falava baixo, tinha muita vergonha e acabei desenvolvendo bastante isso. Acho que influenciou bastante o fato do curso ser para gestão... é bem importante você trabalhar isso (F11ES)

Mudou a forma que a gente pensa. A gente olha um programa, você já não olha com o mesmo olho que você olhava, assim... agora a gente vê além. Que tipo de programa que vai desenvolver, como que foi desenvolvido... Então, vai além (F08ES)

6. AS CONSIDERAÇÕES GERAIS DOS ALUNOS

Professores

Os professores sempre incentivando a participação dos alunos, convocando o pessoal "Hei! Vamos participar, vamos fazer projetos para a Semana de Tecnologia..." Eu acho muito bom, excelente. Na época, eu me lembro dos alunos reclamarem de uma coisa tão pequena para um conhecimento tão grande. Eu acho que aconteceu muita coisa boa (F12FU)

Tem o exemplo do terceiro ciclo do semestre passado. A professora [fala o nome da professora], no final do semestre, ela perguntou quais eram os problemas. A gente explicou pra ela a maneira que a gente não gostaria, qual seria a maneira mais legal e mais fácil. Então, a gente ficou feliz de saber que ela está usando o pessoal do terceiro... a maneira que a gente sugeriu pra ela. E ela acatou (M14RS)

Tem professor... como teve a Mostra de Projetos, tem professor que sabe de algum conhecimento seu [do aluno]. Então, te incentiva. Então... "Sabe aquela idéia que você teve? Não seria agora a hora de você colocar em prática, fazer um trabalho, mostrar suas idéias?" Isso acontece sim, mas com a minoria de professores (F07RS)

Porque a gente acha muito importante a matéria da [fala o nome da professora] e a matéria do [fala o nome do professor]. Porque a gente sabe que vai usar, mas a gente fala "a Estatística não é importante". Não. A Estatística é importante pra você saber a quantidade de área que está sendo plantada, o quanto você vai plantar, pra quando você precisa daquilo, pra fazer aquela outra coisa. Se você não chegar e explicar assim... "você vai estudar Estatística pra fazer isso na sua área, onde você vai trabalhar" os alunos dispersam. Então, é importante você saber que você está estudando isso para você aplicar naquilo (F16RS)

O diretor atual

Quando eu entrei não tinha rede sem fio na faculdade. Os laboratórios... não tinha todos ainda. Então eu entrei aqui, a faculdade estava desenvolvendo. Mas é inegável um desenvolvimento muito maior e mais acelerado com [fala o nome do diretor atual]. Ela foi atrás de muita coisa, correu atrás da Prefeitura... São Paulo... fazer a reforma, tudo foi mérito dela (M10FU)

Divulgação da Fatec

Crítica posso dizer que, praticamente... eu não tenho muitos elogios porque não é o que a gente queria que fosse, uma Fatec Sorocaba, uma Fatec São Paulo... "Você estuda na Fatec de Itapetininga? Nossa! Você estuda na Fatec de Itapetininga?" [fala com entusiasmo] A gente, aluno, principalmente, eu queria isso. Mas, hoje é: "Você estuda na Fatec é? Estuda na Fatec?" [fala com desânimo]. A Fatec não tem ainda uma aceitação na comunidade. Por isso, não dão o devido valor, pelo nome, pela instituição. Deveria ser muito melhor (M14RS)

Participação dos alunos

Eu acho que a direção e coordenação deveriam abrir mais e ter uma comissão de alunos, eu acho que deveria ter uma comissão de alunos, tanto de ADS quanto de Comex, como de Agro. Uma comissão pra trabalhar junto com a coordenação, isso eu concordo. Em geral, esses alunos iam correr atrás de parcerias, fazendas... mostrar do que nosso curso é capaz. Na verdade, em Itapetininga, o curso de Agronegócio de Itapetininga, não mostrou, ainda, a capacidade que nós temos (M14RS)

Os seminários que os professores passam pra gente é pra participação aqui no quadro [aponta a lousa]. A faculdade... eu falo muito pro pessoal, a faculdade não é colegial. Não está pronto, não está feito, você é que tem que fazer, né? Você é parte integrante da matéria, tem que pesquisar. É isso que tem que fazer, isso que provoca o crescimento. Porque na profissão não pode ter erros né? E a faculdade permite o erro. Então, não pode ter vergonha, tem que falar, tem que expor, por isso que aprende né? (M15RS)

Bom, acho que todas as vezes que estive na Fatec... são boas, acho que eles estão procurando crescer nesse ramo de evento, palestras e tal, eu acho que são bons. Assim, eu participei de um trilóquio, achei muito legal. Nunca tinha feito essa experiência, achei muito legal (F06RH)

Comunicação

Eu conversei com a [fala o nome do professor] sobre a questão da Expoagro. Eles estavam cheios de dificuldades, tanto a [fala o nome da professora] quanto a [fala o nome de outra professora] e eu me propus a ajudar. E, assim, fiz um trabalho muito bacana, levando o nome da Fatec. Ninguém olhou para mim para falar "muito obrigado". A direção da escola... acho que nem sabe quem eu sou. Então. Aí a professora [repete o nome da segunda professora], ela sim. "Nossa, [fala o nome da aluna]! Se não fosse você e seu marido acho que não ia dar conta". Foi assim, humildemente, falou assim "Eu estava assim totalmente perdida, não sabia nem por onde começar". E a gente veio, deu ideia, resolvemos o problema e a situação, mas... ficou por isso. Entendeu? [As situações que o aluno resolve, parece que a instituição vê, mas não dá um retorno?] Ou vê, assim... aquele que se sobressai muito mais, como a história do rapaz lá... que vai apresentar no Rio, agora no Rio+20. Ou da pessoa que vai... agora, no intercâmbio. [Agora, as pequenas coisas que acontecem, que são importantes que representam a solução de problemas a instituição não olha ou não dá um retorno?] Pelo que eu vi, eu penso que não. (F07RS)

...muito aluno que acaba fazendo intriga com professor e muito professor que acaba fazendo intriga com outro professor. Eu acho que tem que ter um pouco de ética com o que elas fazem e com o que elas falam (...) Eu acho que as pessoas têm que aprender que têm que mudar, têm que apagar muita coisa, relevar outras (F09ES)

O Diretório Acadêmico

Eu acho que mexeram com assunto muito antigo, de coisas que estavam no esquecimento já (...). Tem que usar de uma outra forma porque foi uma edição todinha só de crítica e reclamação e batendo no mesmo assunto... (M03RS)

Uma coisa que eu fiquei meio assim impressionada, foi a questão do DA que eu achei que poderia trazer grandes melhorias e acabou trazendo mais intrigas. Eu discordo da opinião de muitos deles, apesar deles serem meus amigos, eu discordo. Já falei muita coisa para eles. Eu acho que foi uma coisa que a Fatec perdeu e não ganhou, não acrescentou em nada. Perdeu muita coisa (F09ES)

A única coisa que eu coloco é... na reunião do Diretório Acadêmico. Eu achei muito negativo, o jeito como foi feito. Não é por ai o caminho. É crítico o caminho. Tem que ser construtivo, você tem que somar e foi uma coisa muito banalizada, não é assim que se faz. Foi muito boa aquela reunião, gostei demais da sua defesa [referindo-se a nossa pessoa]. Até a nossa classe, todo mundo foi contra isso [jornal que o DA publicou] (M15RS)

Ruim, só aquele jornal do DA. Pra mim, eu acho que não digeriu bem, porque eu, como aluna, não vejo com bons olhos assim. Não que eu esteja a favor ou contra alguém, mas, como aluna, eu não vi com bons olhos. Acho que não foi bem aquilo que aconteceu. Acho que não foi certo, desceu muito o nível pro pessoal ter chegado naquilo (F06RH)

Interdisciplinaridade

E, no caso do quinto e sexto ciclo, nós tínhamos a matéria da [fala o nome da professora] que era ligada com a matéria da professora [fala o nome de outra professora], que era Produção Agro-industrial. A da professora [fala o nome da segunda professora] era ligada à Propriedade Intelectual que era pra você estar patenteando o seu produto. Então, eram as duas aulas (F01FU)

Tem matérias que uma é continuação da outra, e uma depende da outra pra você poder acompanhar. A gente já chegou a fazer trabalhos de Programação em uma aula de Logística, então foi integrado na mesma matéria. Então, foi bem legal (F11ES)

A continuidade dos estudos acadêmicos

Saí muito satisfeita, tanto que eu falei que se conseguisse terminar agora, eu faria uma ESALQ ou uma pós, uma pós na ESALQ, fazer alguma coisa... ou MBA na área (F12FU)

Eu estou gostando muito. É uma área que eu pretendo fazer e é uma área que eu pretendo seguir (F09ES)

Vou fazer meu TCC pra chegar na Pós que eu quero que é justamente pra chegar na Pós de Logística. Quero fazer cabotagem pra chegar na Pós de Logística (F06RH)

APÊNDICE E

Levantamento de dados entre os professores

PESQUISA-CONVITE PARA CRIAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DE/EM GRUPOS DE ESTUDO TRABALHO DE RJI DO PROF. CESÁRIO

Após os anos 60, vários estudiosos dão início a publicações que trazem reflexões importantes sobre a maneira como as ciências são apropriadas pelo ser humano e as consequências de suas aplicações (em especial as tecnológicas) para a natureza. Assim, surgem os "novos paradigmas" em contraposição ao paradigma clássico. Anote o nível de conhecimento sobre os assuntos abaixo, considerando:

1 - não conheço 2 - já ouvi falar 3 - conheço alguma coisa 4 - conheço

5 - conheço com profundidade

☐ Visão Holonômica	☐ Visão Holística	☐ Teoria Geral de Sistemas	☐ Pensamento Complexo
☐ Terceiro Incluído	☐ Dialógica	☐ Interdisciplinaridade	☐ Transdisciplinaridade
☐ Física Quântica	☐ Círculo Retroativo	☐ Recursividade	☐ Aprendizagem Baseada em Projetos

Você participaria de um grupo de estudos, aqui na Fatec, sobre a Complexidade, para conhecer melhore, quem sabe, "introduzir" a Complexidade em sua prática pedagógica?

☐ Sim ☐ Não

Se SIM, indique os melhores horários e os melhores dias da semana

☐ Segunda	☐ Terça	☐ Quarta	☐ Quinta	☐ Sexta	☐ Sábado
☐ 08 às 09	☐ 10 às 11	☐ 14 às 15	☐ 16 às 17	☐ 18 às 19	☐ 20 às 21

Observações: _____

_____

_____

APÊNDICE F

GRUPOS DE ESTUDO DA COMPLEXIDADE

Melhores dias da semana e horários na opinião dos professores:

	seg	ter	qua	qui	sex	sab	Total
das 08 às 09	4	2	2	3	2		13
das 10 às 11	1	1	3	3	1	1	10
das 14 às 15	6	4	4	5	8	3	30
das 16 às 17	3	2	3	5	3	1	17
das 18 às 19	1	2	1	4	5	1	14
das 20 às 21		1		1	1		3
Total	15	12	13	21	20	6	

Os melhores horários são: das 14:00h às 15:00h ou das 16:00h às 17:00h

Os melhores dias da semana são: quinta-feira ou sexta-feira

Sugestão de formação de grupos:

Segunda	das 14 às 15	6 prof	Grupo 1
Quinta	das 14 às 15	5 prof	Grupo 2
Sexta	das 14 às 15	8 prof	Grupo 3
Sexta	das 18 às 19	5 prof	Grupo 4
		Total = 24	(média de 6 prof. por grupo)

APÊNDICE G

FACULDADE DE TECNOLOGIA DE ITAPETININGA
Prof. Antonio Belizandro Barbosa de Rezende

ALUNOS EM DESTAQUE

Simulador da Bolsa de Valores
Alunos que apresentaram ótimo desempenho e foram notícia na
Revista Exame de 23 de maio de 2011.
(da esquerda para a direita: Fabiano Oliveira, Lauro Costa e Sandro Camargo)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluna Aline Penalva, em Chicago, EUA (2011)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluno Anderson Kubo, em São Francisco, EUA (2011)

Campus Party
Aluno Edson Ruivo (2011)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluna Tais Fiori, em Chicago, EUA (2011).

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluno Alexandre Neachic, em São Francisco, EUA (2011)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluno Lucas Diniz de Melo Vieira, em Chicago, EUA (2011)

Programa Santander Universidades – TOP ESPANHA
Aluno Pedro Hisano (um mês em Salamanca / Espanha, 2012)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluno César Henrique Ferreira, em Boston, EUA (2012)

Conferência Rio + 20
Aluno Jorge Saito, apresentou o Projeto “Transporte de contêineres por teleférico”.
(em pé, o primeiro, da esquerda para a direita)

Programa de Intercâmbio Cultural
Aluno Henrique Domingues, em São Francisco, EUA (2013)

Programa Santander Universidades – TOP MÉXICO
Alunas Juliana Rodrigues e Adriana Taliarine (da esquerda para a direita)
Contempladas com bolsa – 06 meses em Sinaloa, México (2013)

Programa Ciência sem Fronteiras
Aluno Kléber Moreti de Camargo – passará um ano
estudando na Califórnia City College of San Francisco
(de Julho 2013 a Agosto 2014)

E-mail recebido em 03 de setembro de 2013.

Prezados (as),
Com imensa satisfação informo que das 10 bolsas oferecidas pelo Banco Santander para estudo no exterior por um semestre, **5 bolsas foram conseguidas por nossos alunos!!**
Tal conquista demonstra a dedicação de nossos alunos com seus estudos, mas reflete muito mais o empenho de nossos professores na excelente formação acadêmica propiciada aos nossos estudantes. Reflete também a dedicação desta direção e sua equipe que não medem esforços para que todas as informações cheguem até os alunos, motivando-os sempre na busca de melhores oportunidades.
Gostaria de agradecer a todos os professores (as), em especial às Professoras Maria Cecília e Paula Granato, que atendendo ao pedido desta diretora, motivaram os alunos para a efetivação de suas inscrições.
Parabéns aos nossos 5 alunos !!

Os alunos ganhadores do Centro Paula Souza seguem na planilha abaixo:

Colocação	Nome	FATEC	Curso	Universidade de Destino
1º	Josiane Kelly Ferraz	Fac. Tec. Guaratinguetá	Logística	A escolha do aluno (Qualquer país contemplado)
2º	Josirene Ferreira Fracisco	Fac. Tec. Pres. Prudente	G. Empresarial	A escolha do aluno (Qualquer país contemplado)
3º	Marta Harumi Murashita	Fac. Tec. Pres. Prudente	Eventos	A escolha do aluno (Qualquer país contemplado)
4º	Sonia Aparecida Mazetto	Fac. Tec. Itapetininga	Com. Exterior	A escolha do aluno (Qualquer país contemplado)
5º	Barbara F. Alves Cleto	Fac. Tec. Itapetininga	Com. Exterior	A escolha do aluno (Qualquer país contemplado)
6º	Fernanda de O. Mendes	Fac. Tec. Itapetininga	Com. Exterior	A escolha do aluno (México)
7º	Luis Henrique L. Fioruci	Fac. Tec. Itapetininga	Com. Exterior	A escolha do aluno (México)
8º	Letícia Ribeiro Ferreira	Fac. Tec. Itapetininga	Com. Exterior	A escolha do aluno (México)
9º	Jeyson dos Santos Costa	Fac. Tec. Barueri	Com. Exterior	UPISIN (México)
10º	Franklin M. de M. Carlos	Fac. Tec. Cruzeiro	G. Empresarial	UPISIN (México)

Profª. Drª. Isolina Maria Leite de Almeida
Diretora
Faculdade de Tecnologia de Itapetininga
Prof. Antonio Belizandro Barbosa de Rezende
R. Dr. João Vieira de Camargo, 104-V. Barth-18205-600
Fone/Fax (15) 3272-1165 Ramal 1
f.itapetininga.dir@centropaulasouza.sp.gov.br
www.fatecitapetininga.edu.br

Profa. Dra. Isolina Maria Leite de Almeida
(atual Diretora da Fatec de Itapetininga / 2013)

Elina Ap. de Oliveira Momberg de Camargo
(responsável pelo Setor de Eventos)