



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARILENE MARIA SCHMIDT

**DISCURSO SOBRE AS COMPETÊNCIAS FINAIS DE EGRESSOS DE UM CURSO
SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Tubarão

2011

MARILENE MARIA SCHMIDT

**DISCURSO SOBRE AS COMPETÊNCIAS FINAIS DE EGRESSOS DE UM CURSO
SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto

Tubarão

2011

MARILENE MARIA SCHMIDT

**DISCURSO SOBRE AS COMPETÊNCIAS FINAIS DE EGRESSOS DE UM CURSO
SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 24 de março de 2011.

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Aracy Ernst-Pereira, Dra.
Universidade Católica de Pelotas

Prof. Sandro Braga, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu futuro profissional e às pessoas que, com ele, poderão usufruir algum conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter-me dado saúde e força de vontade para realizar este estudo.

À minha família, que não mediu esforços em me ajudar nos momentos em que mais precisei, que me apoiou nos momentos difíceis e que me tolerou durante esta etapa, especialmente minha mãe, que sempre estava disposta a colaborar comigo.

À professora-orientadora Dr^a. Maria Marta Furlanetto, que me auxiliou na execução deste estudo com muita dedicação e profissionalismo.

Aos demais professores e coordenação de curso da UNISUL que, com muito empenho, transmitiram conhecimentos necessários para a realização desta etapa.

Aos meus amigos verdadeiros, que muitas vezes me compreenderam nos momentos difíceis.

A minha amiga Simone, com quem eu sempre pude contar, quando eu estava na cidade de Tubarão.

Aos colegas de trabalho que, de alguma forma, contribuíram para realização deste estudo.

E, especialmente, agradeço ao meu pai, que de algum lugar me acompanhou durante esta caminhada.

“Tudo que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.” (Roberto Shinyashiki).

“Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas.” (Mário Quintana).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar, sob a ótica da linha francesa do discurso, o discurso dos egressos referente às competências finais expressas no projeto do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica de uma instituição de ensino de Jaraguá do Sul – SC, obtido através de questionário. Foi também selecionado e analisado um recorte do documento focalizando as competências finais expressas no projeto do curso. O *corpus*, então, se compõe desse documento (*arquivo*) e do questionário (*material experimental*). A proposta curricular do curso superior em questão está direcionada à formação de profissionais na área de produção mecânica, voltada aos processos produtivos e sua gestão, visto que as empresas da cidade de Jaraguá do Sul definem o perfil do profissional de que necessitam. Buscou-se a compreensão do funcionamento dos discursos em questão, analisando os efeitos de sentido no contexto sócio-histórico e ideológico. Mostrou-se, como resultado, que a ideologia constitui a experiência de cada egresso, destacando-se características do *ethos*; o projeto do curso gerou sentido para os egressos em decorrência das competências propostas; assim, sujeito e sentido se determinaram através de uma analogia com jogos significativos assentados na historicidade.

Palavras-chave: Análise do discurso; Competências; Projeto de Curso; Ensino Superior Tecnológico.

ABSTRACT

This study aims to examine, from the perspective of the French line of discourse, the discourse concerning the competencies of the graduates expressed in the final design of Technology Degree in Mechanical Production Processes of an educational institution in Jaraguá do Sul - SC, obtained through a questionnaire. He was also selected and reviewed a document focusing on trimming the powers expressed in the final course design. The corpus, then, consists of this document (file) and questionnaire (experimental material). The curriculum of the college in question is directed to training professionals in the field of mechanical production, geared to production processes and their management, since companies in the city of Jaraguá do Sul define the professional profile they need. We sought to understand the operation of the speeches in question, analyzing the effects of meaning in the socio-historical and ideological. It was shown, as a result, that ideology is the experience of each egress, highlighting features of the ethos, the course design sense led to the graduates as a result of skills offered, so the subject and meaning is determined by an analogy games with significant settlement in the history.

Keywords: Discourse analysis; Competency Course Design, Higher Education Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descrição da atividade na empresa.....	59
Quadro 2 – Nível de consciência das competências para a atividade profissional.....	64
Quadro 3 – Identificação das competências mais relevantes para a profissão.	71
Quadro 4 – Depoimento sobre as competências consideradas mais relevantes.	75
Quadro 5 – Depoimento do estudante com relação ao curso.	79
Quadro 6 – Depoimento do egresso quanto a estímulo profissional na empresa.....	81
Quadro 7 – Depoimento do profissional quanto à empresa na situação atual.....	85
Quadro 8 – Depoimento do profissional quanto ao que a empresa mais valoriza.....	89
Quadro 9 – Comentários suplementares dos profissionais.....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ANÁLISE DO DISCURSO.....	14
2.1	PRELIMINARES	14
2.2	SUBJETIVIDADE E POSIÇÃO-SUJEITO.....	16
2.3	IDEOLOGIA.....	20
2.4	CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO.....	21
2.5	FORMAÇÃO DISCURSIVA, FORMAÇÃO IMAGINÁRIA E EFEITOS DE SENTIDO.....	24
2.5.1	Formação discursiva e formação imaginária	24
2.5.2	Efeitos de sentido.....	26
2.6	INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA	27
2.7	SILÊNCIO	30
2.8	ETHOS.....	33
3	METODOLOGIA.....	37
3.1	MÉTODO, ABORDAGEM E UNIVERSO DA PESQUISA	37
3.2	JARAGUÁ DO SUL.....	40
3.3	A INSTITUIÇÃO FORMADORA.....	41
3.4	A EMPRESA	41
3.5	OS EGRESSOS	42
4	ANÁLISE.....	43
4.1	PROJETO DO CURSO (ARQUIVO).....	43
4.1.1	Condições de produção	44
4.1.2	Posições subjetivas	48
4.1.3	Memória discursiva e não-dito.....	52
4.2	QUESTIONÁRIO (EXPERIMENTAL)	57
4.2.1	Análise do questionário – primeira etapa	58
4.2.2	Análise do questionário – segunda etapa	69
4.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE.....	95
5	CONCLUSÃO.....	100
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE	104

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	105
---------------------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, realizado sob a ótica da análise de discurso francesa que tem como mentor Michel Pêcheux, focaliza o discurso dos egressos sobre as competências finais expressas no projeto do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica de uma instituição de ensino de Jaraguá do Sul – SC.

A proposta curricular desse curso está direcionada para a formação de profissionais na área de produção mecânica, voltada aos processos produtivos e sua gestão, visto que as empresas buscam profissionais com conhecimentos especializados para desempenhar determinadas funções, objetivando um processo produtivo com qualidade na área da mecânica.

Verifica-se neste trabalho a constituição do sujeito-aluno, sua forma de identificação, uma vez deixando a instituição de ensino, como se sente na empresa relativamente a sua formação e valores ideológicos; de que maneira o contexto histórico favorece esta constituição subjetiva e como os espaços discursivos atuam na relação do sujeito com suas práticas, tendo em vista o vínculo da língua com a história. Faz-se também a análise de alguns aspectos do projeto do curso quanto às condições de produção, interdiscurso, sujeito, memória discursiva, dito e silêncio.

Para contextualizar esse quadro de pesquisa, considere-se, inicialmente, que temos dois grandes espaços institucionais a levar em conta: o da escola onde a formação específica ocorre e o da empresa, os quais mantêm relações estreitas. Aí se entrecruzam formações de discurso, noção que Orlandi (2002, p. 42) assim apresenta: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.”

Pode-se visualizar, então, de um lado, o aluno como egresso, enquanto sujeito historicamente considerado, exerce determinada função profissional. Em virtude do que a empresa representa para ele ou de como ele é constituído subjetivamente no ambiente de trabalho, há a busca pelo reconhecimento profissional com novas oportunidades de trabalho. Na instituição de ensino, ele foi acadêmico, investindo em sua formação técnica e tecnológica, desenvolvendo-se e aperfeiçoando-se intelectualmente. De outro lado, a instituição formadora tem responsabilidade com a sociedade, as empresas e o aluno –

proporcionando, dessa forma, o aperfeiçoamento técnico e tecnológico a partir dos cursos que são oferecidos. Como a instituição define as competências relacionadas à área técnica/tecnológica, como vê o espaço profissional do discente?

Todos os papéis sociais (e seu desdobramento em posições específicas) sofrem condicionamento relativamente ao modo como a sociedade historicamente (ideologicamente) se formou. Assim é que há a “determinação” na formação das identidades subjetivas, como explica Orlandi (2001, p. 105), ao estabelecer dois grandes momentos para compreender teoricamente as formações sociais e a subjetivação.

Em um primeiro tempo, tem-se a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. É dessa forma (pelo assujeitamento) que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, se torna sujeito. Assim, pode-se dizer que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e se sente dono de suas palavras: “Expressão de uma teoria da materialidade do sentido que procura levar em conta a necessária ilusão do sujeito de ser mestre de si e de sua fala, fonte de seu dizer.” (ORLANDI, 2001, p. 105).

Em um segundo momento, há “o estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado” (2001, p. 106), que vai produzir diferentes efeitos nos processos de identificação, e nesse caso o indivíduo aparece como resultado de um processo, de uma construção com relação ao Estado (indivíduo em segundo grau) – no presente caso, ele se subjetiva no interior da formação social capitalista. Ele aparece na forma de um “indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres)” (2001, p. 107). Quer dizer: há assujeitamento, mas também, possíveis deslocamentos como efeito de resistência.

Para se constituir, o sujeito, na Análise do Discurso (AD), é atingido pela língua e pela história, ocupando, assim, uma posição ao se comunicar. O sujeito carrega consigo vestígios do social e do ideológico. O jogo entre determinação e resistência (estabilidade/instabilidade) pode ser assim posto:

A materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos/outros lugares, outras posições. É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum* nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. Porque é histórico é que muda e é porque é histórico que se mantém. (ORLANDI, 2006, p. 20)

O Curso de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica oferece conhecimentos ao aluno; o aluno, contudo, pode não se dar conta de que o curso não se constitui apenas com o professor em sala de aula: há um projeto por trás, mostrando como tudo está interligado – o curso, as competências, a profissão, o papel do profissional na empresa e na instituição, os interesses da empresa no contexto da formação social.

O aluno possui certa responsabilidade com relação ao curso oferecido, visto que terá de aplicar na empresa os conhecimentos adquiridos no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem. A empresa, por sua vez, espera um profissional capaz de realizar tarefas com autonomia e competência, em função de suas metas, que abarcam o mundo todo (contexto da globalização).

Assim, este estudo pretende contribuir para mostrar as determinações sociais de espaços organizados em função de suas metas, suas inter-relações no tipo de formação social que temos, e a rede que aí se estabelece. Mais especificamente, tem como objetivo geral analisar, sob a ótica da linha francesa, o discurso dos egressos em relação às competências finais expressas no projeto do curso superior da instituição de ensino X, e as competências efetivas manifestadas na prática profissional dos egressos por meio de seu discurso. Os objetivos específicos são:

- a) Conhecer o projeto do curso de tecnologia em processos de produção mecânica.
- b) Saber se o egresso tinha conhecimento sobre as competências finais expressas do curso.
- c) Relacionar o discurso dos egressos sobre as competências finais expressas do curso com a sua realidade profissional.
- d) Entender a constituição identitária do sujeito enquanto acadêmico e enquanto profissional.

Para isso, serão aprofundadas as questões discursivas envolvidas na investigação, e que se desdobram, em princípio, nas seguintes noções do aparato da AD: sujeito, condições de produção, formação discursiva, interdiscurso, ideologia, identidade, alteridade, silêncio e o dito – que permitirão compreender, em conjunto com a análise do projeto do curso de processos de produção mecânica e do questionário para averiguação do conhecimento do egresso sobre as competências finais do curso, a constituição identitária do sujeito como acadêmico e como profissional.

2 ANÁLISE DO DISCURSO

2.1 PRELIMINARES

A teoria da Análise do Discurso iniciada por Pêcheux (e colaboradores) se constitui entre o lugar do conhecimento da linguística, das ciências sociais críticas e da psicanálise, formando uma teoria semântica, a qual objetiva a compreensão do funcionamento discursivo da linguagem e o movimento dos sentidos nas práticas sociais.

A Análise do Discurso (AD) originou-se nos anos 1960, contrastando com as abordagens então existentes na linguística e nas ciências sociais; visa à análise do funcionamento dos textos, tomados como materialidade para o estudo do discurso, observando sua opacidade, em que é possível presumir a presença do político, do simbólico, do ideológico. Visto não ser possível ter acesso direto ao sentido, a interpretação é considerada um objeto de reflexão. Aliás, a própria noção de interpretação é colocada em questão na AD.

Assim como os sentidos são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal, e, além disso, ele não se fecha pois nesta filiação teórica não há sentido em si) do mesmo modo, penso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando em realidade estamos nos efeitos dessa ilusão. (ORLANDI, 2001, p. 21)

A AD interroga a interpretação e busca esclarecer *como* um texto produz sentido. Os mecanismos dos processos de significação que exercem a textualização da discursividade devem ser explicitados pelo analista de discurso.

A noção de função é substituída pela de *funcionamento* na AD, que favorece a identificação de regularidades, permitindo ao analista a análise das partes que significam como também as regras que presidem à ocorrência desses elementos de sentido. Não há sentido sem a possibilidade de deslizamento; não há sentido sem interpretação. Assim, a

interpretação é vista como um componente da língua; a língua concede espaço à interpretação. Em consequência, diz Pêcheux que qualquer descrição se expõe ao equívoco da língua, o que significa que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. (PÊCHEUX, 1988, *apud* ORLANDI, 2001, p. 23)

A interpretação e a ideologia no deslizamento dizem respeito à metáfora, que é um efeito dos deslizamentos. É justamente aí “que se define o trabalho ideológico, em outras palavras, o trabalho da interpretação” (ORLANDI, 2001, p. 24-25). Constituindo-se aí o sentido, também por isso se constitui o sujeito.

O dispositivo do analista deve levar em consideração que o equívoco faz referência ao modo de funcionamento da ideologia, que tal equívoco sustenta no discurso – processo contínuo, interligando o que foi dito antes e o que será dito depois. “O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo.” (ORLANDI, 2001, p. 14). A autora (2001, p. 19) apresenta três pressupostos para explicitar o lugar da interpretação no contexto da teoria:

a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos.

Entende-se, assim, que a interpretação tem uma relação com a materialidade da linguagem, e que cada modalidade tem seus modos de significar: distinguem-se gestos de interpretação que estabelecem o vínculo com o sentido nas diversas linguagens. A língua se inclui na história para significar; dessa maneira vê-se que existe um exercício do sentido sobre o sentido, e a língua faz sentido quando atingida pela ideologia.

A AD busca compreender a produção de sentidos do texto por meio de um dispositivo próprio; cabe ao analista compreender os gestos de interpretação relativamente ao material simbólico que circula na sociedade. Assim fazendo, a teoria se mostra como uma forma de conhecimento que conjuga em seu objeto – o discurso – três modos de opacidade: do sujeito, da língua e da história (ORLANDI, 2001, p. 99). Para fazer isso, o modo de entrada é o *texto*, cuja compreensão demanda que se exceda a ideia de comunicação, do estudo em nível segmental. O texto não é apenas somatório de frases, nem é fechado em si mesmo. Assim, o texto é visado como materialidade por meio da qual é possível chegar à

compreensão de modos de seu aparecimento no meio social; sua formulação deixa marcas que permitem uma leitura do processo interdiscursivo correspondente. =

Nesta pesquisa, trata-se de compreender a produção de sentidos do discurso dos egressos com relação às competências finais expressas no projeto do curso ao lado das competências “efetivas” expressas na sua prática profissional. Visto que foram definidas algumas competências para o curso em questão, procura-se saber que modos de significar ali estão presentes e sua projeção do ponto de vista profissional.

Tendo em vista os objetivos traçados para esta pesquisa e o corpus selecionado, procurou-se mobilizar os conceitos e procedimentos do aparato teórico e metodológico da AD relevantes para seu tratamento. São eles, basicamente: subjetividade e posição-sujeito, condições de produção, ideologia, formação discursiva e formações imaginárias, interdiscurso e memória discursiva, produção dos efeitos de sentido. Nesse arcabouço da AD inseriu-se, complementarmente, a noção de ethos, desenvolvida no contexto da análise de discurso de Maingueneau (2008a, 2008b) em associação com a noção de formações imaginárias – como será especificado na seção correspondente.

2.2 SUBJETIVIDADE E POSIÇÃO-SUJEITO

O sujeito, na análise do discurso, é visto a partir da forma-sujeito, como o sentido do fazer social do indivíduo, no desenvolvimento de práticas sociais, ou seja, o papel histórico do sujeito. O sujeito do discurso se identifica em grau maior ou menor com a forma-sujeito histórica, vista como sujeito do saber de uma formação discursiva, que tem como fundo elementos do interdiscurso. O *ego* imaginário existe enquanto sujeito do discurso, constituído no momento em que há a interpelação do indivíduo em sujeito, estabelecendo-se a ilusão de unidade do sujeito.

Em nota de rodapé, Pêcheux (1988, p.183) explica que a expressão “forma-sujeito” foi introduzida por Althusser (‘Resposta a John Lewis’, p. 67): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A

‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

As formações discursivas, como territórios do interdiscurso, comportam uma forma-sujeito definida pela historicidade, mas diversas posições-sujeito podem se estabelecer nelas, e não apenas uma, coincidente com o saber da formação discursiva correspondente, dada a heterogeneidade que constitui as formações. A fim de compreender o funcionamento de uma posição-sujeito, é relevante considerar que a ideologia interfere na construção dos sujeitos e dos sentidos. Então, uma posição-sujeito se determina no momento da enunciação, quando o discurso (já-dito) é retomado e se constituem os efeitos de sentido. Cazarin (2006) explica como, com a eleição presidencial de 2002, o discurso de Lula migrou de uma posição-sujeito para outra no espaço de uma formação discursiva, que ela denominou, na pesquisa, “FD dos trabalhadores brasileiros”. Sem se afastar da FD em questão, mostra que é possível ter um posicionamento diferente pelo modo de relacionamento com o sujeito histórico da FD. No caso, considerada a mudança de rumo crucial do sindicalismo com o acontecimento das greves do ABC paulista em 1978, que repercutiu no acontecimento histórico da eleição que o levou à presidência da República, houve uma ressignificação dos saberes da FD dos trabalhadores, “despertando”, por assim dizer, o que ainda não tinha sido dito – mas era possível – nessa FD. Essa “disjunção” não é um fenômeno estranho ou anormal/desviante: diz respeito ao funcionamento histórico das FDs.

Ao dizer, o sujeito entra em conformidade com a formação discursiva correspondente (posicionamento discursivo), ou se afasta dela em algum grau, ou rompe com ela, deslocando-se para outro espaço de dizer – sem, contudo, deixar de ocupar uma posição, sem deixar de ficar vinculado a uma posição na estrutura da formação social (v. PÊCHEUX, 1988, p. 213 *et seq.*; INDURSKY, 2000).

Conforme Pêcheux, “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (1988, p.161). Só há sujeito com “assujeitamento” à língua na história. Por consequência, o sentido se constitui pela submissão do sujeito à língua, havendo assim, a constituição subjetiva pelo simbólico e a produção de sentidos. Daí que: “Pensando-se a subjetividade, podemos então observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada” (ORLANDI, 2001, p. 99). É isso que permite a compreensão do acontecimento da língua no homem: o sujeito submete-se à

língua, é interpelado pela ideologia. Orlandi (2002) exemplifica a posição-sujeito quando se fala na posição de “mãe”: o que é dito deriva de seu sentido com relação à formação discursiva em que se registram tais dizeres, em consonância com outras falas que também são proferidas na posição de “mãe”. A posição de mãe fala, ou seja, fala-se como as mães falam. Constitui-se uma “imagem” de mãe.

Apesar dessa caracterização do “assujeitamento”, relativo ao fato de que se nasce imerso em um contexto histórico-social, cultural e político já conformado, Orlandi (2006, p. 20), mostrando que o contexto histórico modela a constituição do indivíduo, diferenciando-o de outros sujeitos que viveram em outras épocas, também diz: “A materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos/outros lugares, outras posições.” A autora diferencia o modo de interpelação do sujeito capitalista do sujeito medieval e do sujeito moderno. No sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa; no sujeito capitalista, na interpelação intervém o direito, a lógica, a identificação, não havendo separação entre exterioridade e interioridade. E o sujeito moderno é determinado pela exterioridade e determinante do que diz, sendo ao mesmo tempo *livre* e *submisso*. É nesse sentido que se explica a constituição do “sujeito-de-direito” (v. ORLANDI, 2006).

Pêcheux (1988) destaca que há duas teses sobre o todo complexo das formações ideológicas. A primeira aborda a questão do sentido de uma palavra/proposição que não existe em si mesmo, mas é estabelecido pelas posições ideológicas no processo sócio-histórico em que tais palavras/proposições são produzidas, ou seja, as posições em que os sujeitos se encontram é que determinam o sentido das palavras/proposições que são empregadas. A segunda é que na formação discursiva se produz o complexo da evidência, o sujeito da evidência, da autonomia, da liberdade:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o EGO, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma da autonomia*, não estamos [...] fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um *Outro* ou um *Sujeito reais*) [...] (PÊCHEUX, 1988, p. 162-163)

Pêcheux está dizendo, aqui, que não se trata de idealismo (crítica que poderia ser feita à teoria) como posição epistemológica, mas como “funcionamento espontâneo da *forma-sujeito*”, que aparece como efeito, não como essência. Assim é que ele examina as propriedades discursivas da forma-sujeito, do “Ego-imaginário”, como sujeito do discurso, mostrando que a identificação com uma formação discursiva funda a unidade imaginária do sujeito, com base naquilo que existe no interdiscurso e que é retomado pelo próprio sujeito.

Essa explicitação mostra que a AD se afasta de qualquer concepção subjetiva vinculada à noção psicológica de sujeito que empiricamente seja coincidente consigo mesmo:

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. (ORLANDI, 2002, p. 48-49)

Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem a ideologia, e o sentido só existe a partir de uma interpretação; somos levados a interpretar diante de um objeto simbólico, e o fazemos em certa direção, apontada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários – produzindo um efeito de evidência. O papel da ideologia é justamente este, criar evidências, fazer com que o homem relacione o imaginário com suas condições materiais de existência. A ideologia é condição para que o sujeito e os sentidos se constituam.¹

O sujeito se define por um lugar, uma posição ao se comunicar. Não se trata, propriamente, de uma posição numa “classe”, mas de um “posicionamento” específico no contexto heterogêneo da formação discursiva, lugar da constituição do sentido e, da mesma forma, lugar em que o sujeito se identifica, se reconhece frente a outros sujeitos. Eis, portanto, “a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade.” (ORLANDI, 2000, p. 58).

Neste estudo verificam-se as várias posições do sujeito com relação à proposta do curso, competências expressas no projeto do curso, e com relação ao exercício das atividades profissionais na indústria. Ao dizer algo, fala da “posição” que ocupa e exprime, também, seu posicionamento naquele contexto; o egresso fala retornando à sua história pregressa de aluno

¹ Este tópico (ideologia), em suas redes, será explorado na próxima seção.

e expressa seu posicionamento como profissional. Ao fazê-lo, está (re)construindo sua identidade.

A história profissional de cada sujeito, no caso, é que determinará parcialmente o seu discurso com relação à aplicação das competências internalizadas no decorrer do curso. A constituição do sujeito-egresso se dá a partir de suas experiências no mercado de trabalho, pelas quais, tratadas em seus efeitos de discurso, será possível examinar sentidos possíveis em jogo a partir das posições subjetivas.

2.3 IDEOLOGIA

Admitiu-se, na seção anterior, que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, e que o sentido só existe a partir de um processo interpretativo; somos levados a interpretar diante de um objeto simbólico, e o fazemos em certa direção, apontada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários – função da ideologia, produzindo um efeito de evidência. O papel da ideologia é justamente este, criar evidências, fazer com que o homem relacione o imaginário com suas condições materiais de existência.

Em termos discursivos, a ideologia é condição, é fundamento para a atribuição de sentidos, é o que vincula linguagem e mundo. A naturalização dos sentidos é resultado desse “mecanismo”, criador de uma ilusão que permite, ao mesmo tempo, a manutenção da comunicação por sua inscrição na materialidade da língua e da memória discursiva, território do interdiscurso.

Portanto, diferentemente de outras concepções, a ideologia não se demarca como um conjunto de representações, ela é prática expressiva; ela promove a relação necessária do sujeito com a língua e com a história, a fim de que se signifique. Também não é “ocultação”, mas “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2004, p. 31).

Ressalte-se, aqui, a reflexão dessa autora: se o sujeito se constitui, por um lado, pela dimensão do inconsciente, pelo qual o equívoco pode se estabelecer, a ideologia, por

outro lado, constituída pelo “equívoco que toca a história”, é a contraparte do inconsciente. Como tal, ela se mostra pela interpelação (processo de subjetivação).

Faz parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito, o apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique: o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável. (ORLANDI, 2004, p. 48)

Os processos de significação não se realizam abstratamente, mas na historicidade das práticas languageiras – pela possibilidade de repetição, do inacabado e da falha. A ideologia se materializa na linguagem, produzindo evidências: do sentido, pela impressão de que o sentido já está disponível, e do sujeito, que se pensa como origem do que diz (ORLANDI, 2002, p. 48). Nessa direção, pode-se entender que sempre haja, subjetivamente, algo que sustenta sentidos já institucionalizados e vozes anônimas que atravessam nosso dizer, refletindo e refratando a produção interdiscursiva (ORLANDI, 2004, p. 31).

Nesse contexto, a interpretação se garante pela memória, ou seja, pela memória institucionalizada e pela memória constitutiva (o dizível, interpretável, o saber discursivo). Espera-se, então, no corpus selecionado para a pesquisa (documento institucional sobre competências e dados obtidos junto aos egressos quanto a essas competências, em sua ligação com a atividade profissional), depreender o movimento dos sujeitos em seus posicionamentos e dos sentidos relativamente à rede social estabelecida, analisando alguns aspectos do funcionamento ideológico nesse território.

2.4 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

A constituição da identidade – mais especificamente, o processo de identificação do sujeito – se dá sócio-historicamente por meio da identidade de gênero, de classe social, profissional, faixa etária e identidade nacional. Parte-se do pressuposto de que as identidades são edificações sociais e não uma essência subjetiva que geraria, então, a identidade de cada indivíduo. Em consequência, o fundamento dessa constituição é a relação de alteridade – relação com o outro sujeito em todas as instâncias estabelecidas numa formação social e fora

dela, estando implicados aí todos os movimentos discursivos. É também comum, nos estudos que abordam as identidades culturais, observar que os sujeitos estão cada vez mais fragmentados em sua identidade em decorrência da pós-modernidade e da mídia. Bauman (2004, p. 21-22, *apud* GRIGOLETTO, 2006, p. 15) afirma:

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

Grigoletto (2006) propõe que a identidade seja estudada a partir de três enfoques: de uma lógica *agonística* em contraste com a lógica da *resolução*; da subjetividade do “eu” e da impossibilidade de ajuste completo da identidade. Diz a autora, a partir da reflexão de Homi Bhabha, que a lógica agonística postula que os indivíduos e a sociedade sejam pensados como formados por tensões e conflitos sem expectativa de dissipá-los em uma sociedade ideal – em contraste com a lógica da resolução, que indica um único caminho, presumindo-se um ponto em que haveria a resolução de todas as discussões; é considerada teológica.

Se a agência se materializa nos conflitos, é possível afirmar que os conflitos são inerentes à constituição das identidades, já que as identidades se constituem no espaço da diferença: o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo. (GRIGOLETTO, 2006, p. 16)

A lógica agonística gera circunstâncias para que os processos identitários sejam analisados como processos de edificação de subjetividades, em que há constantemente uma situação antagônica e indeterminada, eventual, e há o reconhecimento de que nada se conclui. Em termos lacanianos, diz a autora, este lugar que não se conclui, que não se fecha, explica-se como o lugar do Outro, que sempre questiona o sujeito, o qual marca sua posição eventual e constituída pela diferença. Nessa perspectiva, “o sujeito se constitui pela linguagem (é sujeito de linguagem), sempre na relação com o Outro. A própria linguagem é esse Outro para o sujeito, é o campo que abriga a rede de significantes.” (GRIGOLETTO, 2006, p. 18). Como tal, ele se apresenta como ausência, como falha e incompletude – sempre falta algo.

Chnaiderman (1998, p. 49), também em perspectiva psicanalítica, afirma:

Segundo Lacan, o sujeito advém pela linguagem mas, perde-se nela, por sempre estar aí apenas representado. Mas, ao mesmo tempo, a verdade do sujeito só advém na articulação da linguagem, em sua enunciação. O sujeito do desejo deve ser situado ao nível do sujeito da enunciação. (CHNAIDERMAN, 1998, p. 53)

A relação com um outro sujeito faz surgir um eu sempre imediato. O olhar de um outro é a possibilidade de formação de uma imagem unitária, ou seja, o sujeito se identifica e é identificado por outros sujeitos. Mas é necessário que o eu esteja inserido em uma estrutura simbólica: é no espaço do Outro que a imagem de si é percebida.

Chnaiderman (1998, p. 55) destaca que “Lacan define o Um afrontando qualquer lógica de identidade: “o Um como tal é o Outro”. E o Outro é o lugar da palavra. Para falar em identificação, Lacan constrói o conceito de “traço unário”, “suporte da diferença.” A autora ainda enfatiza a referência a Saussure nesta citação, em que há a afirmação de que na língua os termos só têm sentido em contraste com todos os outros.

Reflete-se, neste trabalho, sobre a atuação profissional de cada egresso do curso de tecnologia com relação às formas de representação de identidades profissionais que circulam na indústria. O sujeito-egresso assume identidade de profissional a partir do momento em que fala com autoridade das atividades que realiza/realizou na empresa, identificando-se pela alteridade. O sujeito constitui, também, sua identidade enquanto sujeito acadêmico pelos vários dizeres do projeto de curso, que repercutem no espaço de atuação profissional. E tais identidades, como diz Grigoletto (2006, p. 24), “entendidas como resultados provisórios de práticas identitárias, existem apenas como estratégias, no sentido de que podem sempre ser reformuladas, daí a sua contingência e indeterminação.”

Cada sujeito, pois, está imerso em uma estrutura simbólica; sua identidade constitui-se no que diz, e se transforma pela história social e pelas experiências que conformam o imaginário. Neste sentido, é interessante registrar esta comparação de Mey (2002, p. 76-77) ², ao tratar a questão da identidade com relação à língua: ele diz que “A língua não é somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca.” A idealização de uma identidade pessoal é efeito do imaginário, do ideológico, nas condições de produção.

² O tema do autor é, especificamente, o sentimento de identidade étnica associado à língua.

2.5 FORMAÇÃO DISCURSIVA, FORMAÇÃO IMAGINÁRIA E EFEITOS DE SENTIDO

2.5.1 Formação discursiva e formação imaginária

Reconhece-se, em AD, que a noção de formação discursiva produziu muitas discussões e permanece com certa fluidez, mas no decurso da história da disciplina ela se manifestou como uma noção fundamental, conforme explicita Orlandi (2002, p. 43):

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Tal como Pêcheux (1988, p. 160 *et seq.*) esboçou em *Semântica e discurso*, entende-se que as formações discursivas estão vinculadas às formações ideológicas, e remetem à questão semântica sobre as possibilidades de circulação dos sentidos, os quais não podem ser apreendidos em si mesmos (como se fossem literais), mas estão determinados (não de modo absoluto) por posições ideológicas no processo sócio-histórico em que as palavras (enunciados, textos) ocorrem – e podem sofrer mudança de um espaço para outro e no mesmo espaço discursivo. É uma forma de dizer que fazer sentido só é possível no contexto das formações discursivas, como territórios que são do interdiscurso (o que Pêcheux chamou de “todo complexo com dominante”), e onde uma forma-sujeito representa saberes mais ou menos estabilizados, que ressoam nas produções que se atualizam.

Se o interdiscurso “define” a formação discursiva, esta, por sua vez, tem a função de mascarar, pela diafaneidade do sentido, sua dependência ao interdiscurso. “Algo fala” antes em lugares distintos e independentes. O discurso também provê os sujeitos de uma “realidade” – com evidências e significações entendidas, aceitas e sentidas: o imaginário no sujeito, funcionando como um “ego” e fornecendo-lhe uma identidade (à deriva).

Como mostra Indursky (2005), houve, no próprio âmbito da AD e já com Pêcheux (1988, cap. *A forma-sujeito do discurso*), uma deriva com respeito à compreensão da noção de formação discursiva: ele a via como um domínio fechado e homogêneo, o que ele próprio chamou depois “maquinaria discursiva”; não havia espaço para pensar a alteridade. Mais adiante, no capítulo *A forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado*, não só ele diz que as formações discursivas são lugar de um *trabalho de reconfiguração* (p. 213), como explicita uma relação de *desdobramento* entre “sujeito da enunciação” e “sujeito universal” relativamente à forma-sujeito da formação discursiva, mostrando as modalidades desse desdobramento. Elas resultam no que se conhece como “discurso do bom sujeito”, “discurso do mau sujeito” e discurso que se desidentifica de uma formação discursiva, transtornando sua forma-sujeito. É nesse caso que Pêcheux diz que a ideologia funciona “às avessas” (cf.. p. 214-217). Mas isso não o impede de usar a mesma denominação: a formação discursiva é uma entidade “idêntica e dividida”. E é com base nesse reconhecimento que os analistas de discurso precisam trabalhar, conclui Indursky.

Quanto às formações imaginárias, elas têm lugar como fundamento de mecanismos de funcionamento do discurso: numa sociedade hierarquizada, relações de força se sustentam no poder estabelecido para diferentes lugares sociais, aos quais correspondem posições discursivas, a partir das quais se erigem as relações de sentido (os dizeres remetem a outros dizeres no jogo subjetivo de produção. Cada posição discursiva projeta uma imagem, e sua significância se oferece no vínculo com o contexto sócio-histórico e com a memória (saber discursivo representado pela forma-sujeito, heterogênea em sua constituição assim como a formação discursiva que a sustenta). O jogo imaginário preside às trocas, visto que são as imagens que funcionam nas diferentes posições discursivas.

Se, como diz Orlandi (2001, p. 115), “As diferentes formações discursivas regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações”, caberá averiguar em que posições os egressos do curso de tecnologia se inscrevem em sua manifestação quanto às relações entre sua formação e o espaço profissional, que exige deles competências em práticas da área tecnológica, como especificadas e avaliadas por eles. Da mesma forma, será possível averiguar o jogo de imagens que envolve as relações de sentido e as relações de força no espaço que compartilham. Mas também, partindo da instituição formadora, como lugar de poder, há os dizeres que respondem a uma necessidade de mercado e que repercutem nos sujeitos, que

respondem, e cuja relação também pode ser observada e interpretada nas imagens que se constroem. Os lugares enunciativos são desiguais, as posições discursivas também se diversificam. Como a instituição formadora detém a responsabilidade de formar o indivíduo, ela ocupa um lugar (e fala de posições aí legitimadas) com mais valor/poder diante de quem busca a formação.

A análise deve permitir atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos (instituição de ensino e egressos) em suas discursividades, verificando como os sentidos, diante das competências oferecidas no curso, estão sendo produzidos.

2.5.2 Efeitos de sentido

Em análise do discurso o sentido se produzirá na medida em que se inscrever em um discurso que lhe é necessariamente anterior. A interpretação assiste a toda produção de linguagem, e o sentido só existe a partir da interpretação. Os sentidos não se limitam, não são certos, joga-se com a falta, com os sentidos do não-sentido. Segundo Orlandi (2004, p. 10), “o homem não pode [...] evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico.”

Não há regras sobre o efeito de sentido que é produzido a partir de uma situação discursiva qualquer, visto que o efeito de sentido nunca é o sentido de uma palavra simplesmente, mas de duplas de significantes, num jogo mais ou menos intrincado de repetição e deslocamento (paráfrase e polissemia), implicando, assim, uma memória discursiva, pois as formulações se originam no interdiscurso. As expressões estão sempre atreladas a outras expressões.

O interdiscurso, afetado por formações ideológicas, é o conjunto de formações discursivas, condição para a constituição dos potenciais textos, nos quais se refletem e refratam os sentidos já constituídos (em sua historicidade), repetíveis e transformáveis (deslizamento, metáfora). Orlandi (1996, p. 56) diz que, “pela análise da historicidade do

texto, isto é, do seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser – e na maioria das vezes o é efetivamente – atravessado por várias formações discursivas.”

Entende-se, portanto, que um texto só produz sentido se comparado a outros textos, remetendo-se à enunciação em outros momentos. Discurso, autor, sujeito estão interligados pela linguagem e pela história. O sujeito se produz ao gerar sentido – e esta é uma dimensão histórica do sujeito –, pois não há possibilidade de sentido sem história. A história preenche a linguagem de sentidos. E mais: “[...] os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem. (ORLANDI, 2004, p. 21)

O sítio do sentido é lugar da ideologia. São conectados o político e o ideológico, definidos discursivamente. O gesto de interpretação trabalha o direcionamento dos sentidos, e ao significar o sujeito se constitui.

Neste estudo, cabe observar essas dimensões na produção discursiva do egresso, e por extensão sua constituição identitária. O exercício das atividades profissionais confere sentido ao discurso do egresso; ao dizer, ele faz um registro em determinada formação discursiva, ou pode conjugar formações, produzindo assim, um sentido e não outro. Egresso, instituição de ensino, projeto de curso e sentido se determinam pela relação com gestos/movimentos significantes inscritos na historicidade.

2.6 INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA

O interdiscurso é formado de todo dizer já-dito e se reflete de alguma forma nos “territórios” das formações discursivas. Trata-se de saberes sedimentados numa memória discursiva, aquilo que norteia o dizer: sempre há alguma coisa que é dita antes, em lugar independente, dando-se como pré-construído. É o que explica Orlandi (2006, p. 21):

[...] quando enunciamos há essa estratificação de formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo de constituição de nosso dizer. Mas são formulações já feitas e esquecidas. Por isso é que podemos afirmar que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Pêcheux (1999, p. 52) explicita a relação entre a formulação textual e a memória:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Assim, deve-se entender que memória, nesse contexto, não diz respeito diretamente ao sentido psicológico de memória individual, mas aos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 49).

Aquilo que já foi dito e que significou, ao ser dito, produz seus efeitos no fio do discurso (intradiscurso), como memória social das práticas anteriores, e isso é perceptível pela possibilidade de interpretação. Assim, as formulações já estabelecidas estão historicamente disponíveis para a produção de sentido, e permitem compreender o funcionamento do discurso:

Essa impressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas “esquecidas”, e que vão construindo uma história dos sentidos. Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e universalidade. (ORLANDI, 2004, p. 71)

É assim que a enunciação deve ser compreendida como resultado de uma retomada e de um movimento, que pode resultar em mera reprodução (efeito de retomada sem historização) ou produção de efeitos novos, pela deriva. Não se oferece simplesmente como efeito da intencionalidade de um sujeito, mas traz marcas dos saberes instituídos e “memorizados” nos espaços sociais.

A memória discursiva se constitui e abre para a formulação pelo “esquecimento”. Distinguem-se duas formas de esquecimento na discursivização: o que é da ordem da *enunciação* e o que é da instância do *ideológico*.

O esquecimento da ordem da enunciação causa no indivíduo a impressão da realidade do pensamento. Ao falar, o sujeito pratica a fala de uma forma e não de outra, e ao longo do dizer são formadas famílias parafrásticas, que sugerem que o dizer ininterruptamente

podia ser outro. Trata-se de um esquecimento parcial, conforme Orlandi (2002, p. 35): “É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos”.

Já o outro esquecimento é *estruturante*, tem caráter ideológico. Ele produz a ilusão de que se é a origem do que se diz:

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. (ORLANDI, 2002, p. 36)

Com referência à análise proposta neste trabalho, nota-se a ocorrência das palavras/expressões ‘competências’, ‘projeto do curso’, ‘oportunidades de trabalho’, que foram ditas em diferentes situações no contexto histórico; cada vez havia condições de produção particulares, e portanto efeitos variados em acontecimentos específicos. A maneira como os elementos da memória são acionados, em cada evento, diz respeito às condições específicas de produção. Sujeitos, situação imediata e contexto histórico-social estão envolvidos inextricavelmente na produção (ORLANDI, 2002).

Cabe observar, assim, o que é dito com relação às competências que o projeto do curso ofereceu, interpretando no entremeio da memória institucional (arquivo) e do interdiscurso, nesse jogo em que algo se estabilizou e permite a repetição, e algo está se construindo e produzindo novos efeitos – processos de identificação dos sentidos e dos sujeitos. Esse jogo de interpretação está assim explicitado, em Orlandi (2004, p. 68):

A interpretação se faz [...] entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso.

Dado o discurso dos egressos, em questão, será levado em consideração que há sempre um movimento entre os sujeitos e os sentidos, e assim seus dizeres podem significar de diversas maneiras com relação às competências expressas no projeto de curso e aplicação no mercado de trabalho dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

2.7 SILÊNCIO

Um estudo minucioso sobre o silêncio foi a contraparte, para Orlandi, de seu primeiro livro publicado (em 1983), e que trabalhava “as formas do discurso”, como ela diz na introdução a *As formas do silêncio* (1992). É aí que ela começa a explorar os sentidos do silêncio, sua errância, sua relação com o dizer, sua função de “iminência do sentido”, apresentando a tese de que o silêncio é constitutivo no funcionamento da linguagem. Ao fazê-lo, procura mostrar que assim se alarga a compreensão do verbal, dos movimentos do discurso.

O que ela chama de *silêncio fundador*, nesse contexto, é “o não-dito que é história, e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) de língua e ideologia” (ORLANDI, 1992, p. 22-23). Como fundante da possibilidade de significar, “o silêncio é o real do discurso” (p. 31). Distinto deste, o *silêncio constitutivo* diz respeito ao fato de que, ao dizer, é necessário apagar outra possibilidade de dizer; o *silêncio local*, por sua vez, corresponde à censura (o que é proibido dizer em determinado espaço). Estas duas formas de silêncio são parte de uma *política do silêncio* (silenciamento). “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 1992, p. 31). A autora faz menção a algumas situações já exploradas por ela como a relação entre índios e brancos, a fala sobre a reforma agrária, os discursos a respeito da mulher.

Se sempre há uma injunção à interpretação, procura-se sentido em tudo, e o silêncio não é exceção. O falar implica espaçamentos, faz distinções, mas ao encontrar o silêncio evita-o. A linguagem põe freio, pelo esforço de disciplinar os sentidos, no próprio movimento dos sentidos. No silêncio, sentido e sujeito se movem amplamente. O homem situou e definiu o espaço da linguagem no momento em que designou o silêncio como algo expressivamente discernível.

Entende-se, pois, que o silêncio “fala”, que a ausência da palavra também emite sentido, visto que nas estruturas sociais também se tenta interpretar o silêncio com palavras.

Assim, conforme Orlandi (1992), pode-se pensar a linguagem como *excesso* e não o silêncio como *falta*. O silêncio não fala, ele significa. Ou seja, “no silêncio o sentido é” (p. 33).

O silêncio é dividido e organizado pela fala; ele é espalhado, enquanto a fala está focada na unicidade, formas, segmentos visíveis e ativos. Falar do silêncio é mais complexo, em virtude de se apresentar como ilimitado, ininterrupto e disperso. O silêncio passa pelas palavras, não é visível, não é diretamente observável. O silêncio flui por entre a textura das falas. Assim, Orlandi (1992, p.35) comenta: “A linguagem supõe [...] a transformação da matéria significativa por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos.”

Cabe discernir entre a matéria significativa do silêncio e a significância da linguagem (verbal e não-verbal): a fala modifica a própria natureza da significação no momento em que torna aparente a significação. Pode-se pensar em tal diferença de natureza se for considerada a articulação entre gesto e silêncio enquanto expressividade:

Também a gestualidade está orientada pela fala. Quando alguém se pega em silêncio, se rearranja, muda a “expressão”, os gestos. Procura ter uma expressão que “fala”. É a visibilidade (legibilidade) que *se* configura e *nos* configura. A linguagem se constitui para asseverar, gregarizar, unificar o sentido (e os sujeitos). (ORLANDI, 1992, p. 36)

Desse modo, o que faz com que sejamos visíveis/reconhecíveis e intercambiáveis na vida social é uma identidade, uma aparente unicidade produzida por nossa relação com a linguagem. O papel do silêncio, por outro lado, é transtornar esse estado de coisas; ele causa estranhamento e faz questionar. Nele tudo é fluido e sem limites. Se o imaginário social tenta “silenciar” o silêncio, é que a ideologia da comunicação, da necessidade de dizer e espalhar (multimodalmente) nos domina culturalmente, e considera-se alto demais o preço a pagar pelo silêncio – que se vê, então, como perda de tempo (ou seja, perda de dinheiro). Mesmo nas produções artísticas o silêncio pode incomodar – pelo contraste com o ritmo usual da vida urbana. O que Orlandi busca, em sua obra sobre o silêncio, é justamente mostrar uma dimensão tão fundamental quanto “otimista”; e mais: atribuir a essa entidade um estatuto *explicativo* (cf. p. 63).

Ela trata, então, de duas ordens de questões sobre o silêncio. Uma se refere diretamente ao sentido: a) como se explica a literalidade como unidade e permanência de um sentido?; b) como se explica o fato de que, para dizer x, é necessário não dizer y? e c) como

se explica o sentido da censura? A outra se refere a questões sobre o silêncio que dizem respeito à concepção de sujeito e discurso. Para introduzir essas questões, Orlandi apresenta as diversas formas do silêncio, topicalizando silêncio e implícito (não dito) e silêncio e significação, o que é sintetizado a seguir.

A autora faz uma distinção entre o não-dito e o silêncio, apontando a noção de implícito em Ducrot (semântica argumentativa) como uma forma “domesticada” de não-dito; há modos de expressão implícita que consentem em deixar entender sem obrigar à responsabilidade de ter dito. O não-dito, nesse caso, remete ao dito, subordina-se ao dizer; já o silêncio, tal como concebido por ela, não remete ao dito, ele se sustenta como tal, permanece silêncio e significa. Também não se reduz à ausência de palavras:

As palavras são cheias, ou melhor, são carregadas de silêncio. Não se pode excluí-lo das palavras assim como não se pode, por outro lado, recuperar o sentido do silêncio só pela verbalização. Consideramos a tradução do silêncio em palavras como uma relação parafrástica. (ORLANDI, 1992, p. 69)

Quanto à relação silêncio/significação, a autora deixa entender que o silêncio não se determina como tal somente por sua relação à sonoridade da linguagem, mas especificamente pela relação significativa som/sentido. Para explicitar isso, ela expõe e exemplifica as distinções apresentadas no início desta seção: silêncio fundador e política do silêncio (silêncio constitutivo e silêncio local), que compõem o cerne de sua tese sobre o funcionamento do silêncio.

O silêncio trabalha as fronteiras das formações discursivas; define, com efeito, os limites do dizer (o que se diz, o que não se diz), através do silêncio constitutivo, pois este pertence à ordem da produção do sentido, presidindo a qualquer produção de linguagem. O silêncio constitutivo tem a função de representar a política do silêncio como uma consequência de discurso que estabelece o anti-implícito, o não-dito necessariamente eliminado. Assim, apagam-se os sentidos evitados, sentidos que poderiam construir o trabalho expressivo de uma “diferente” formação discursiva.

Entendendo-se o silêncio como algo que constitui o sujeito e o sentido, ele é também componente da relação do sujeito discursivo com as formações discursivas. “Há espaços de silêncio que são o índice da história particular do sujeito em sua relação com a linguagem, ou melhor, de sua história em face da articulação entre as diferentes formações discursivas e seus deslocamentos.” (ORLANDI, 1992, p. 89).

Busca-se, nesta pesquisa, observar alguns aspectos da concepção de silêncio tal como preconizada na obra, considerando a elaboração do projeto do curso de tecnologia e a produção discursiva do egresso diante das competências do curso de tecnologia. Se o silêncio produz sentidos, haverá circunstâncias para audiência dessas possibilidades, ou seja, das formas de fluxo do silêncio pelas palavras proferidas, pelas pausas, pelas reticências, pelos cortes (a pontuação dos enunciados). Em determinadas situações, supondo a formação discursiva de inserção, a política do silêncio irá determinar o que poderá ser dito ou não, com relação às atividades desenvolvidas na empresa e às competências previstas pela instituição de ensino. “O silêncio do sentido torna presente não só a iminência do não-dito que se pode dizer mas o indizível da presença: do sujeito e do sentido.” (ORLANDI, 1992, p. 72).

2.8 ETHOS

Cabe inicialmente justificar a inserção feita aqui da noção de ethos, desenvolvida especificamente por Maingueneau no campo da análise de discurso.

Pêcheux (1990), ao tratar das formações imaginárias no contexto da Análise Automática do Discurso (AAD-69), focalizando as condições de produção do discurso, se propôs a estabelecer a compreensão dessas formações na estrutura de uma formação social, ao mesmo tempo demarcando-as de “posição/lugar/papel social”. É que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Em outras palavras, os lugares sociais (pai, mãe, professor, diretor, presidente) não existem tais e quais nos processos discursivos; eles aparecem, aí *representados, transformados*. Então, mecanismos de projeção de uma formação social estabelecem relações entre situações que são definíveis objetivamente e posições discursivas que são apenas representações de tais situações, como explica Pêcheux (1990, p. 82).

A partir daí, é possível dizer que um efeito dessas representações – de que Pêcheux não tratou como tal – é o que Maingueneau tem focalizado discursivamente como

ethos: a imagem que um sujeito-destinatário faz do sujeito-enunciador com base no que é enunciado por este. Essa noção possibilita, de algum modo, entender a relação dos sujeitos com as formações discursivas, considerando ainda a perspectiva de Pêcheux, de que posições subjetivas (posições-sujeito) se definem como a relação de identificação entre sujeito enunciador e sujeito do saber (forma-sujeito) de uma formação discursiva, e elas podem aí variar. Grigoletto (2005) fornece um exemplo com referência ao discurso de divulgação científica – mostrando imagens do sujeito-jornalista que produzem efeitos diversos conforme as posições ocupadas naquele discurso.

Conforme Maingueneau (2008a), a noção de *ethos* se deu a partir da problemática relacionada aos discursos. O interesse pelo *ethos* está atrelado à evolução do exercício da comunicação pública. Embora essa noção seja muito intuitiva, não há como negar que constitui uma dimensão de todo ato de enunciação, visto que um locutor, ao enunciar-se, ativa em seus destinatários uma representação de si, marcada no discurso. Auchlin (2001, p. 93, *apud* MAINGUENEAU, 2008a, p. 12), visando especialmente as interações conversacionais, aponta essa dificuldade na exploração do *ethos*:

A noção de *ethos* é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro [...]. Em nossa prática ordinária da fala, o *ethos* responde a questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos co-extensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção.

É relevante definir-se por qual disciplina a noção de *ethos* é perspectivada, visto que há olhares alternativos e não é possível apreender o *ethos* da mesma maneira em diferentes teorias. Como não se trata, no caso de Maingueneau, de uma perspectiva de análise de inspiração psicossociológica, mas de um estudo que não dissocia linguístico e social, entende-se que a noção pode ser integrada ao funcionamento das formações discursivas (como territórios do interdiscurso) com as possíveis posições-sujeito e seu imaginário.

Conforme Maingueneau (2008b), o *ethos* está ligado ao ato da enunciação, todavia o público também edifica representações do *ethos* do enunciador, sem mesmo haver alguma exposição oral por parte do orador. Distingue-se, então, o *ethos discursivo* e o *ethos pré-discursivo*. Essa distinção, na perspectiva de Maingueneau, deve levar em conta a diferença dos gêneros de discurso e determinado posicionamento ideológico. O autor afirma

que, se em alguns gêneros é de esperar que o destinatário não tenha representações prévias do ethos do locutor (como ao abrir um romance), “[...] a questão é completamente diferente no domínio político, por exemplo, quando a maior parte dos locutores, constantemente presentes na cena midiática, são já associados a um tipo de *ethos* que cada enunciação pode confirmar ou infirmar.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 60).

O ethos é um comportamento em que há articulação verbal e não-verbal, suscitando nos destinatários resultados multissensoriais. Ainda, a noção de ethos refere-se a situações diversas consoante seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário; por exemplo, o ethos visado não pode ser considerado da mesma forma que o ethos produzido. Maingueneau exemplifica (2008a, p.16): “Um professor que queira passar uma imagem de sério pode ser percebido como monótono; um político que queira suscitar a imagem de um indivíduo aberto e simpático pode ser percebido como um demagogo. Os fracassos em matéria de ethos são moeda corrente”.

Embora a concepção de ethos comporte muitas zonas de variação, Maingueneau (2008a, p. 17) estabelece alguns princípios mínimos, na ótica discursiva:

- e) trata-se de uma noção discursiva, construída pelo discurso, não é mera *imagem* do locutor exterior a seu dizer (remete, então, à *posição-discursiva*, na perspectiva de Pêcheux, e não a um lugar social);
- f) trata-se de um processo *interativo*;
- g) trata-se de uma noção *híbrida* (sociodiscursiva), comportamento que só pode ser avaliado em seus efeitos em condições de produção específicas (situação numa conjuntura sócio-histórica).

A noção de ethos que Maingueneau propõe se inscreve, então, num quadro de análise do discurso, e permite uma reflexão a respeito do processo mais genérico de *adesão* de sujeitos a certo discurso – o que é perceptível em discursos como a publicidade, filosofia, política etc.. Além do mais, essa noção “permite articular corpo e discurso para além de uma oposição empírica entre oral e escrito” (2008a, p.17-18). Ultrapassando em muito a relação tradicional ethos/eloquência, o autor propõe que o ethos abarque todo tipo de texto:

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de

índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral.

Ao “fiador”, imagem construída pelo destinatário, é atribuído um *caráter* e uma *corporalidade*; o caráter se compõe de representações de traços “psicológicos”, e a corporalidade implica, mais fundamentalmente, “uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18), o todo sendo identificado por estereótipos sociais que a enunciação estimula a “confrontar ou transformar” (velho sábio, jovem executivo dinâmico, mocinha romântica, conforme exemplos do autor).

O que interessa especialmente observar quanto a esse processo é que o “fiador”, ao se constituir com um *corpo* por intermédio do sujeito destinatário, não surge como individualidade, mas remete a uma “comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 100) – isto é, essa imagem se estabelece em conformidade com uma formação discursiva.

A forma de dizer permite a elaboração de uma imagem de si, contribuindo no processo de inter-relação locutor/interlocutor no momento em que o locutário faz inferência a partir de indícios discursivos. Procura-se, com a construção de uma imagem, causar impacto; concomitantemente, o *ethos* está atrelado à maneira de reconhecimento do locutor pela fala, o que implica uma *maneira de ser*.

O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas “idéias” que transmite; na realidade, essas idéias se apresentam por intermédio de uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida. (MAINGUENEAU, 2001, p.99)

Dessa forma, entende-se que o *ethos* está inserido no que é enunciado, textualizado, em que se forma a imagem do fiador. Constrói-se a figura do fiador a partir de vestígios textuais de ordens distintas, o que significa que se trata de uma noção do mundo discursivo.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO, ABORDAGEM E UNIVERSO DA PESQUISA

A fim de atingir os objetivos propostos neste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Tal pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois está voltado para um grupo de alunos e um projeto de curso de uma instituição de ensino, caracterizando-se como uma análise minuciosa de poucos objetos, favorecendo, dessa forma, o conhecimento particularizado.

Ressalta Rauen (2006, p. 179):

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. O contexto é essencial para uma apreensão mais completa do objeto. A situação clarifica a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas.

Foi estabelecido um método de pesquisa, havendo, dessa forma, uma organização das etapas no percurso deste estudo. Os métodos são a ordem que se impõe aos diversos processos imprescindíveis com o intuito de se obter certo fim. O método não é inventado, ele está sujeito do objeto de estudo; deve, então, haver disciplina, adaptando-se o empenho às exigências do objeto em questão, selecionando os meios e processos mais adequados. Como instrumento para o pesquisador, constitui-se em um conjunto sistemático de procedimentos com a função de organizar a trajetória de um determinado estudo.

A caracterização do método se dá por meio de uma abordagem que engloba, tradicionalmente: método indutivo, método dedutivo, método hipotético-dedutivo e método dialético, os quais fazem parte de um nível de abstração mais elevado com relação aos fenômenos da natureza e da sociedade. Na teoria da Análise de Discurso, a abordagem discursiva se processa dialeticamente (no sentido de que opera com os conflitos, as contradições, a alteridade e a mudança), tomando como unidades de análise recortes, que são manifestações de “linguagem-e-situação”, mais especificamente linguagem e contexto

histórico-social. Conforme Orlandi (2002, p. 62), a delimitação do corpus “não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o corpus experimental e o de arquivo.” Nesta pesquisa utiliza-se tanto um corpus de arquivo como um experimental (organizado pelo pesquisador).³

Inicialmente, separou-se o documento oficial (dado de arquivo) que é o projeto do curso superior de tecnologia em processos de produção mecânica, onde estão especificadas as competências finais do curso, que são os conhecimentos e habilidades que se espera que o aluno adquira quando concluir o curso. Tais competências são um foco deste estudo.

Orlandi, nessa direção, especifica os procedimentos de análise:

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão e sobrepõe palavras, ideias e coisas. (ORLANDI, 2002, p. 66)

Assim, no percurso metodológico conforme a AD, separou-se inicialmente, para compor o corpus, parte do projeto do curso superior de tecnologia em fabricação mecânica. Utilizou-se, como instrumento para coletar dados junto aos egressos, um questionário referente às competências que o curso estabelecia. Do projeto, foram analisados aspectos pertinentes à realização do curso e à definição das competências. Das competências, foram analisados os aspectos pertinentes ao egresso com relação à sua atuação profissional.

Após a seleção dos recortes tem-se, então, o material que será analisado, tendo a AD como a principal referência teórica e analítica. O procedimento discursivo prevê o recorte e uma análise que perscruta o interdiscurso e o contexto histórico-social (de-superficialização). Conforme Orlandi (2002, p. 63),

Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva.

A remissão à teoria da AD, no decorrer na análise, se deu considerando que a teoria é que rege a relação que o analista faz com o seu objeto de estudo, com os sentidos, com ele mesmo e com a interpretação, expondo a maneira de produção dos sentidos do

³ As práticas discursivas podem envolver, além do material verbal, imagens, sons, gestualidade.

corpus. Houve, assim, o interesse pela materialidade da língua: as condições de produção da língua, a vinculação à memória, ao lugar de intervenção da ideologia, do inconsciente, verificando-se o esquecimento, a falha, o equívoco. Descreveu-se o funcionamento do discurso tanto do projeto do curso superior em produção mecânica como das respostas dos egressos ao questionário aplicado. Em suma,

Há uma passagem inicial fundamental que é a que faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado. (ORLANDI, 2002, p.65)

Deste modo, observou-se a materialidade linguística, o que foi dito, como foi dito, quem disse e em quais circunstâncias – a partir dos procedimentos enunciativos de inserção das marcas subjetivas. Assim, são fornecidos indícios para a compreensão do modo como o discurso analisado se textualiza.

Assim, foram observadas as imagens que se tem de um curso superior, de um acadêmico, de um projeto de curso, de uma empresa, do exercício de um profissional no mercado de trabalho, de uma instituição de ensino, em suas conexões de sentido e de forças; de que lugar fala o egresso do curso superior de fabricação mecânica, de que lugar fala a instituição de ensino.

Aquilo que foi dito, em princípio, só poderia ser dito daquela maneira, tanto pelo egresso como pela instituição de ensino por meio do projeto de curso, que na AD faz parte do domínio da enunciação. Assim sendo, fez-se a análise de recortes do projeto do curso selecionando, pondo-os em relação com: as condições de produção, posição-sujeito, memória discursiva e não-dito. Do mesmo modo, fez-se a análise das respostas ao questionário que foi aplicado aos egressos, focando-se posições-sujeito, silêncio, sujeito e sentido, ethos, interdiscurso e memória discursiva, ideologia, constituição identitária do sujeito, formação discursiva.

Esse trajeto supõe a remissão a um ou mais discursos, ganhando sentido a partir de um jogo demarcado pela formação ideológica dominante em tal circunstância. Buscando a teoria para proceder à análise e efetuando a análise para retornar à teoria, tem-se a explicitação dos resultados do processo de apreensão do discurso, conforme preconiza Orlandi (2002, p. 64),

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, como ele mesmo e com a interpretação. (ORLANDI, 2002, p.64)

No percurso da análise, com as diversas tomadas que se fez do corpus, o objeto de estudo permaneceu para novas abordagens, não se esgotando em uma exposição. Os textos sempre se oferecem para várias possibilidades de leitura.

O questionário elaborado se constituiu de nove questões (Apêndice A), e foi aplicado em dois momentos: o primeiro é constituído por duas questões; quando respondidas, passou-se à segunda etapa, com as demais indagações.

O universo desta pesquisa é constituído, portanto, pelos documentos analisados e pelos sujeitos que responderam ao questionário aplicado. Fazem parte do contexto do universo pesquisado: a instituição formadora, a empresa em que os egressos exercem suas atividades profissionais e a região onde se localiza tanto a instituição de ensino como a empresa – cujas características são explicitadas nas seções que seguem.

3.2 JARAGUÁ DO SUL

A cidade de Jaraguá do Sul está localizada na região nordeste do Estado de Santa Catarina, e possui hoje, aproximadamente, cento e trinta mil habitantes. A cidade, como centro industrial, é sede de importantes empresas dos ramos metal-mecânico, têxtil e alimentício do país. Jaraguá do Sul é reconhecida pelo progresso industrial: as exportações contabilizam 281 milhões de dólares por ano, crescendo anualmente 23%. Desse total, em torno de 60% correspondem à produção de motores elétricos.

3.3 A INSTITUIÇÃO FORMADORA

A instituição formadora X oferece cursos que objetivam o desenvolvimento de competências reconhecidas pelo mercado de trabalho, e oferecidos em vários níveis de formação: cursos de aprendizagem industrial, cursos técnicos de nível médio e educação tecnológica de graduação. Os projetos pedagógicos dos cursos são alinhados à demanda do mercado de trabalho.

Os cursos de graduação são indicados a egressos do ensino médio e técnico, concedendo o grau de tecnólogo aos formados, e possibilitam o seguimento dos estudos em cursos de pós-graduação. Sua base é a formação de conhecimentos voltados à aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, gestão de processos de produção de bens e serviços, como também ao progresso da competência empreendedora.

Os cursos de tecnologia são de menor duração se comparados a cursos de bacharelado, com a formação precisa e direcionada ao segmento de uma área e com certificações intermediárias que contemplem determinado desempenho para a ocupação de um posto de trabalho.

3.4 A EMPRESA

A empresa em que a maioria dos egressos trabalha – apresenta-se como a maior fabricante latino-americana de motores elétricos, e uma das maiores empresas do mundo. Atua nas áreas de comando e proteção, variação de velocidade, automação de processos industriais, geração e distribuição de energia, e tintas e vernizes industriais.

Fazem parte dos valores expressos, do ponto de vista da própria empresa, a contribuição individual de seus funcionários, a motivação por meio da integridade, ética, e o apoio ao desenvolvimento pessoal e ao trabalho em equipe, tendo em vista seus clientes, com o objetivo de vender e produzir cada vez em maior quantidade; busca, para isso, desenvolver processos eficientes para responder às mudanças contínuas no mercado. Seu objetivo, no

contexto socioeconômico e político em que atua, é manter-se como referência no relacionamento com seus clientes.

A empresa possui certificações da ISO para todas as unidades – o que significa o alinhamento a um sem-número de normas, supondo-se, então, que haja grande investimento em questões de qualidade, tais como são entendidas no capitalismo contemporâneo.

3.5 OS EGRESSOS

Optou-se por realizar a pesquisa com egressos de um curso em produção mecânica, turma de 2006, pois se supôs, dado o relacionamento pessoal na atividade de magistério (relativamente recente) com esses egressos, que as informações obtidas seriam “confiáveis”. Assim, poder-se-iam analisar as competências descritas no projeto relativamente às competências que tais egressos adquiriram num período de quatro anos – aplicáveis na empresa. Contam-se dois anos a partir da conclusão de curso dessa turma, o que deve favorecer um relato mais preciso das experiências profissionais até o momento da aplicação do questionário.

O questionário foi entregue a nove egressos do curso superior em questão da instituição de ensino X, no qual deram depoimento sobre a atuação profissional em relação às competências previstas no plano pedagógico. Todos eram residentes na cidade de Jaraguá do Sul, sendo oito deles funcionários da empresa Weg, e apenas um colaborador de uma instituição de ensino-técnico profissionalizante, a qual oferece o curso superior de tecnologia analisado neste estudo. A idade variava entre 25 e 45 anos.

4 ANÁLISE

Esta análise diz respeito a uma parte do projeto do curso superior em fabricação mecânica e ao questionário aplicado aos egressos do curso em questão. Trata-se do contexto acadêmico em que o aluno (em sentido genérico) está inserido: mostra-se o que lhe está sendo oferecido e qual é a proposta da instituição formadora, para posteriormente investigar o discurso dos egressos diante da proposta do curso.

As questões centrais dizem respeito à constituição do sujeito, sua forma de identificação, e como o aluno egresso, após sua formação especializada (técnica), se sente na empresa relativamente ao que aprendeu e a valores ideológicos que perpassam seu ambiente de trabalho; de que maneira o contexto histórico favorece esta constituição subjetiva e como os espaços discursivos atuam na relação do sujeito com suas práticas, tendo em vista o vínculo da língua com a história. Isso implica a avaliação de alguns aspectos do projeto do curso.

Compõem dados do *corpus* o documento de *arquivo* que é parte do projeto do curso e o questionário (documento constituído pelo pesquisador – *experimental*) aplicado aos egressos da turma de 2006.

4.1 PROJETO DO CURSO (ARQUIVO)

O projeto do curso é um documento institucional que visa à efetivação do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica. É constituído pela atuação do corpo docente nas responsabilidades de direção do centro, cabendo-lhe a responsabilidade em definir, decidir e avaliar o desenvolvimento das funções administrativas e pedagógicas da instituição de ensino.

Faz parte do projeto o mecanismo institucionalizado ao qual estão vinculados os cursos oferecidos à sociedade. Tal mecanismo, regido por normas específicas, visa à adequação permanente de seus produtos/serviços às demandas de mercado e é constituído

pelo conselho técnico consultivo, que objetiva a colaboração com a direção da unidade, assessorando a tarefa de identificação das necessidades dos setores produtivos.

Segundo Orlandi (2002), o que identifica o tipo de discurso é o seu modo de funcionamento, vinculado às condições de produção: relação com o modo de produção dos sentidos e seus efeitos, relação entre os sujeitos, sentidos e com o referente discursivo. Percebe-se, assim, que o discurso caracterizado pela autora como *autoritário*⁴ prevalece no documento institucional; foi escrito em um lugar e lido em outro; os sujeitos que o elaboraram e estabeleceram as competências não conheciam pessoalmente o seu interlocutor, o que se tinha era apenas um estudo quanto ao perfil do formando (alunos do curso superior em tecnologia em fabricação mecânica). O perfil traçado para um formando corresponde a um modelo em direção ao qual cada estudante deve caminhar, com os meios a que tiver acesso ou que busca por conta própria.

Embora saibamos que um discurso não é puramente autoritário, lúdico ou polêmico, mas contém misturas, “podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc.” (ORLANDI, 2002, p. 87). Neste caso, o modo de elaboração de um documento institucional, ainda que ele se comprometa a ouvir os envolvidos em suas consequências, sempre apresenta decisões vinculadas a normas e leis de caráter localmente inamovíveis, o que marca substancialmente sua feição autoritária.

4.1.1 Condições de produção

As condições de produção abrangem essencialmente os sujeitos e a situação (imediate e ampla, histórico-social) (ORLANDI, 2002).

O contexto imediato no projeto de curso em questão é a instituição em que o projeto foi desenvolvido e aplicado; os sujeitos que o desenvolveram atuam em grupos definidos como: comitê de gestão, conselho de educação da instituição X, conselho de curso,

⁴ Os outros dois tipos básicos são o *polêmico* e o *lúdico*.

coordenação de curso, núcleos de negócios, diretoria e coordenação pedagógica. O elemento lexical ‘gestão’ está vinculado a administração, gerência de negócios (incluindo o campo político), e não soa contraditório no espaço educacional porque a associação com o mercado é explícita, neste caso.

Nesse nível já é possível detectar os vários elementos/setores, hierárquicos ou não, que condicionam a formulação do projeto de curso, e através dos quais, dadas as competências específicas, contradições podem ser geradas e ao mesmo tempo ser administradas para a produção de algo com unidade e coerência como efeito – efeito de ordem e consistência.

“O Comitê de Gestão é constituído por diretores da unidade de ensino, facilitadores dos núcleos, representantes da direção, representante dos cursos superiores e coordenador pedagógico. É um fórum local, o qual assessora, consulta e aprova, tendo como objetivo deliberar sobre a atuação da Unidade de Ensino.” (PROJETO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS DE PRODUÇÃO MECÂNICA, 2002, p.20)

Cada qual ocupa(va) um lugar social; cada um tem o seu papel, com responsabilidades específicas com relação ao desenvolvimento do curso, a fim de que resultados sejam gerados de forma coerente e consistente – que façam sentido no meio acadêmico. Trata-se de relações de força atuando nos lugares sociais, marcando os discursos com algum grau de poder. Assim, diz Orlandi (2006, p.16),

[...] importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força.

Com relação ao contexto imediato, ainda se pode dizer que a necessidade do mercado de trabalho da região influenciou decididamente o desenvolvimento do projeto de curso, visto que a região nordeste do Estado de Santa Catarina constitui um polo industrial no que diz respeito ao desenvolvimento técnico e tecnológico na área de motores (como o é, igualmente, do vestuário). Com relação ao perfil do público-alvo do curso em questão, destaca-se o modo como a instituição elaborou o projeto, o que a empresa espera do curso e os possíveis resultados que estes profissionais darão à empresa. Isso está marcado no que se refere à elaboração das competências finais do formado, as quais equivalem aos conhecimentos que o profissional deverá ter no final do curso. No contexto, a instituição tem

interesse em oferecer este curso, e a empresa em contratar profissionais com conhecimentos técnicos e tecnológicos. Ou seja, numa cadeia que se fecha: tendências de mercado – clientes – empresa – profissionais competentes – instituição de ensino, nutrindo-se mutuamente.

“Os resultados são tabulados de maneira global e por região, subsidiando o planejamento estratégico da unidade. Na análise dos resultados da pesquisa são consideradas as necessidades, expectativas e preferências dos clientes e possíveis tendências de mercado.” (PROJETO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS DE PRODUÇÃO MECÂNICA, 2002, p.29)

Já o contexto amplo, aparentemente um “exterior” ao processo, se configura a partir dos efeitos de sentido da criação do curso de tecnologia com relação ao contexto histórico da política nacional/internacional e econômica – visto que os sentidos dependem das conexões estabelecidas pelas formações discursivas. E, neste caso, o parâmetro nacional levou também à necessidade de se projetar este curso, voltado à formação tecnológica. Grandes empresas no setor de tecnologia investem no aperfeiçoamento e formação de pessoal, com o objetivo de prover a demanda de profissionais especializados e habilitados para novos postos de trabalho.

“No cenário internacional observa-se que grandes empresas, detentoras de significativas fatias do mercado no setor de tecnologia, apostam no treinamento e capacitação de pessoal a fim de suprir a demanda de profissionais qualificados e capacitados para as novas áreas de atuação, frutos de recentes e constantes avanços tecnológicos.” (PROJETO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS DE PRODUÇÃO MECÂNICA, 2002, P.37)

Convém lembrar que os “constantes avanços tecnológicos” não são meramente o início de uma corrente de “progresso”, de vitalidade, que exigiria adaptação de quaisquer outras instituições e sujeitos aí envolvidos, mas um efeito da filosofia, política e economia do capitalismo.

Com relação à formação histórica e econômica, vê-se que, no contexto do capitalismo, quanto mais o profissional estiver preparado para determinada área, mais qualidade terá o produto e, conseqüentemente, a empresa lucrará. O profissional surge como um elo da cadeia para se chegar ao produto – que, por sua vez, qualificado e propagandeado, “servirá” às “necessidades” da sociedade. O desenvolvimento tecnológico exige um profissional com conhecimentos pertinentes à função desempenhada na empresa.

A história do capitalismo, conjugada ao desenvolvimento tecnológico, influenciou na etapa da elaboração do projeto de curso, que se fez, portanto, ressoando nele os dizeres do e sobre o capitalismo e o desenvolvimento tecnológico. Visto que as palavras não são somente nossas, há um significado do que é dito pela história e pela língua.

Para que uma palavra tenha sentido é preciso que ela já faça sentido (efeito do já-dito, do interdiscurso, do Outro). A isso é que chamamos historicidade na análise do discurso. Chamamos de efeito de pré-construído, a impressão do sentido lá que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja em efeito de já dito sustentando todo o dizer. (ORLANDI, 2006, p. 18)

Toda pesquisa que o núcleo de relação com clientes da direção regional realiza traz à instituição um diagnóstico da demanda de mercado. Este panorama histórico da necessidade (criada) do mercado quanto à formação tecnológica favorece e encoraja a instituição ao desenvolvimento do curso. No curso do panorama histórico se imbrica, como elo, dando continuidade ao sentido, o que é visto como necessário em termos de formação tecnológica e acadêmica.

Um ponto decisivo para um país emergente, como o Brasil, é a constante busca por caminhos a fim de atingir um nível de produção, renda e distribuição adequada às necessidades da sociedade; daí a analogia entre os investimentos em pesquisa, desenvolvimento (P&D) e o aumento sustentado do país, de maneira especial no atual contexto de um mundo globalizado. Por isso, a indústria atual está determinando a busca de equipamentos e componentes cada vez mais sofisticados em todos os departamentos produtivos – e então, precisa estimular conhecimentos com certo grau de profundidade sobre materiais e técnicas utilizados para o desenvolvimento de seus produtos.

A geração de inovação está sujeita, basicamente, à ação das empresas. Note-se que, apesar de utilizada largamente há muito tempo, a palavra ‘inovação’ ganhou amplitude de sentido contemporaneamente, ao lado de ‘tecnologia’, atuando com forte pressão mesmo em denominações institucionais, que têm incorporado “e Inovação”, produzindo efeito sobre o que se espera daqueles que exercem funções associadas aos setores correspondentes.

Tudo o que se associa à inovação tecnológica, certamente, faz aumentar a competitividade da indústria brasileira. A possibilidade de inclusão do Brasil no comércio mundial propõe desafios para a política nacional de inovação. É isso que se propaga para o setor industrial daqui para diante: o “sucesso” dependerá da criação de um ambiente próprio à

inovação, com um olhar adequado aos negócios, além de uma infraestrutura tecnológica e centros de conhecimento com capacidade de transformar pesquisas em resultados. Tanto é que, como expressa Weisz (2009, p. 21), a tecnologia (leia-se também: inovação tecnológica) “deixou de ser um adereço no meio dos ativos de uma organização. Tecnologia foi alçada a uma posição central na estratégia de negócios nas economias desenvolvidas e nos países emergentes” – ainda que, como esclarece o mesmo autor, um projeto de desenvolvimento tecnológico não implique necessariamente “a obtenção de produtos radicalmente novos” (WEISZ, 2009, p. 24), visto não se tratar de “ruptura tecnológica”, mas, neste caso, de “aprimoramentos” nos produtos e processos.

A partir desse quadro, fica claro, no contexto político e econômico, que as organizações estão cada vez mais dependentes de investimentos em inovação tecnológica. Além da aquisição de tecnologia pronta, é fundamental que uma empresa também desenvolva a sua tecnologia, e o custo do desenvolvimento tecnológico é cada vez maior. Vê-se, então, a razão de que haja profissionais formados e competentes na área tecnológica.

A importância da tecnologia não equivale ao valor investido para desenvolvê-la, mas se vincula à expectativa de lucros futuros. E é isso que as empresas buscam, lucratividade em seus negócios para seu próprio crescimento. O que pesa mais aqui, na propaganda empresarial, é o cunho social que se dá aos projetos organizacionais capitalistas: se as empresas têm sucesso, contribuem para o desenvolvimento do País. Quanto mais a empresa se desenvolve, mais a população pode se beneficiar, por meio da aquisição dos produtos, oportunidades de trabalho e desenvolvimento intelectual. Esse discurso tem peso.

4.1.2 Posições subjetivas

As condições de produção envolvem três situações: *o que é material*, sendo a língua sujeita a engano e à historicidade; *o que é institucional*, ou seja, a ordem da formação social; e *o mecanismo imaginário*. São produzidas imagens dos sujeitos e do objeto do discurso; quanto à produção de imagens do sujeito, refere-se à posição do sujeito locutor, à

posição do sujeito interlocutor e o objeto do discurso, estabelecendo-se a relação com o que é dito. Quanto a esse movimento de produção de imagens, diz Orlandi (2002, p. 40):

É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante.

Assim, é possível verificar, com relação à proposta do curso, as várias posições do sujeito em questão: cada qual ocupa um lugar social em determinado contexto, identificando, dessa forma, relativamente ao discurso, a posição-sujeito de que fala o corpo docente na elaboração do projeto de curso, representante da instituição de ensino, estando este na posição de sujeito locutor, com a responsabilidade de desenvolver o projeto de acordo com a atuação da instituição de ensino naquela comunidade, tanto em atividades administrativas como pedagógicas. E mais, tem o comprometimento para com as empresas quanto à oferta do curso, formando alunos com habilidades e competências adequadas ao que se considera como necessidade do mercado de trabalho, e responsabilidade com os alunos de que sairão com a formação esperada.

Vê-se, aqui, a constituição do sentido a partir da submissão do sujeito à língua e à ideologia; há sentidos em jogo com relação à posição-sujeito. A instituição de ensino se inscreve em uma determinada formação discursiva, definida pela historicidade do contexto dessa instituição, tendo em vista que, ao elaborar o projeto de curso, exprime seu posicionamento nesta formação discursiva, que deve manifestar seriedade e preocupação com a formação acadêmica.

Assim, as palavras inseridas no projeto de curso, que dizem respeito às competências, orientam para uma interpretação desejada pelo corpo docente, mas também pela administração e gerência superior, buscando uma imagem de comprometimento com a sociedade. Ao elaborar sua proposta, a instituição produz, então, um efeito de unidade e transparência, pelas quais permite uma leitura de objetividade e competência. O efeito assim obtido é generalizado nesse recorte de Orlandi (2000, p. 57): “É a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz a impressão da unidade, a transparência, em suma, a completude do seu dizer.”

Já a empresa é o Outro (simbolicamente considerado), é a imagem que a instituição de ensino (locutor) faz das indústrias, que são a referência no momento da elaboração do projeto do curso; é “quem” se espera conquistar, buscando suprir a necessidade (historicamente considerada) que as empresas têm de contratar um profissional que seja capaz de desempenhar adequadamente determinadas atividades profissionais.

O sujeito-aluno é o outro, é a quem se pretende oferecer um curso, é o sujeito determinado pela história, buscando formação. Através das competências, que determinam os saberes que irá adquirir no decorrer do curso, tenta-se convencê-lo de que o curso, realmente, fará a diferença em sua vida profissional. O aluno, enquanto interlocutor nesse contexto, almeja esta formação, para encontrar novas oportunidades de trabalho. Pelo menos, é o que lhe propõem como adequado e necessário para essa formação. Em qualquer posição, nesse conjunto, há certo nível de determinação que apaga as possibilidades de opção, conforme explicita Orlandi (2001, p. 107):

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens.

O aluno, além de estar posicionado como o outro a quem se destina, virtualmente, a proposta (como meta do endereçamento, interlocutor) no contexto histórico, tem o papel de funcionário da empresa; na empresa, exerce sua função, realiza trabalhos e desenvolve sua aptidão diariamente; subordina-se às normas da empresa, objetivando atingir as metas que ela propõe – enfim, no seu ambiente de trabalho também assume-se sujeito. Ele vê a oportunidade de poder assumir outras responsabilidades na empresa. No contexto desta pesquisa, trata-se propriamente do egresso, que é afetado pela memória daquele discurso, a que esteve subordinado como aluno (contexto acadêmico). A materialidade dos lugares dispõe a atuação dos sujeitos (ORLANDI, 2001) e, concomitantemente, a eventual resistência de tais sujeitos, o que pode provocar deslocamentos que vão materializar outros lugares.

O sujeito, na AD, é percebido a partir da forma-sujeito, a forma de desenvolver atividades sociais, exercendo um papel na sociedade. A forma-sujeito determina, nesta análise, o papel da instituição de ensino e do aluno inseridos em determinadas formações discursivas. Então, o que é dito nestas circunstâncias exprime o sentido relacionado à posição

que cada sujeito ocupa no contexto: “Esse sujeito que se define como ‘posição’ é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.” (ORLANDI, 2004, p. 49). Aqui, egresso (ex-aluno), instituição de ensino e empresa são lugares e posições de onde os dizeres são proferidos.

Falar da posição de aluno determina, em princípio, o uso de certas palavras que “competem” a alunos; se da posição da instituição de ensino, os discursos convocados dirão respeito ao docente ou ao administrador; se da posição de funcionário, as palavras estarão ligadas ao discurso do mercado de trabalho. A fala não é do sujeito, no entanto, constitui-se nele, a partir de palavras que já foram ditas em outros momentos por outros sujeitos – porque as formações discursivas são domínios de saber, que implicam a aceitabilidade para as formulações possíveis e a exclusão de outras (ORLANDI, 2000, p. 108-109).

Algo está sendo edificado com relação aos dizeres das várias posições dos sujeitos com referência às competências oferecidas no curso de tecnologia; interpreta-se, assim, com retorno ao interdiscurso: os dizeres são atravessados por palavras, enunciados, dizeres que já estão lá, fazendo sentido e disponíveis para a reformulação. É o que explicita Mariani (2000)⁵, em seu texto *Sujeito e sentido: efeitos de linguagem*:

Se, de um lado, no teatro da consciência se organiza sócio-ideologicamente a relação imaginária do sujeito com a transparência dos sentidos, ou seja, com ‘as evidências da realidade’ daquilo que lhe é dado falar, ver, ouvir, pensar, apagando o fato de que o sujeito resulta de um processo, por outro, instauram-se na ordem própria do significante as repetições (paráfrases, entendidas não como reprodução do idêntico) e deslocamentos (processos metafóricos) que tanto podem re-instaurar uma ilusão do ‘mesmo’ como, dando suporte ao imprevisível, abrir para a multiplicidade (polissemia), desarticulando, deste modo, na realidade imaginária, a identificação do outro.

Orlandi (2001, p. 99) procura marcar, quanto às formulações discursivas, que, sendo o sujeito uma posição entre outras, a subjetividade se processa quando há projeção “de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).”

Um sujeito (locutor coletivo, institucional, portanto complexo) elabora o projeto, em posição discursiva específica, destinado a um sujeito (aluno), numa situação social

⁵ Texto não paginado.

específica (e passível de uma posição discursiva como tal), com resultados previstos (dadas as competências explicitadas para o curso, tanto para a empresa como para o aluno). Dada essa inserção, o sentido do dizer do projeto de curso é interpretável, produz sentidos em uma unidade. Esse projeto se mostra, pois, como um documento que encontra eco em suas duas finalidades precípua: atender as empresas da região com a formação tecnológica e formar os alunos para que estes possam desempenhar um papel na empresa com formação adequada – ou seja, podendo atuar na produção mecânica, tendo competência no que diz respeito à programação, supervisão e melhoramento dos processos de produção mecânica, bem como à implantação de sistemas de qualidade.

Em suma: o egresso, aqui, deve ser observado como posição discursiva determinada pelas formações imaginárias: ele diz e (se) significa – espera-se – de um modo determinado. A instituição de ensino, nas circunstâncias da enunciação, fez uma imagem virtual dos possíveis alunos, em suas posições, por sua vez já vinculadas a imagens pré-construídas (empresas). Os egressos, ao aceitarem a proposta, fizeram uma imagem da instituição de ensino, mobilizando um dizer tanto da instituição quanto de si mesmos, projetando um futuro no contexto do ensino acadêmico.

4.1.3 Memória discursiva e não-dito

Nas condições de produção também é crucial o papel da memória. Na Análise de Discurso, a memória é tratada como interdiscurso (ORLANDI, 2002), definido como algo que é dito antes, em outros lugares. Assim, é possível perceber nesta análise, quanto ao interdiscurso, o que já se construiu, discutiu, que foi dito ou que se espera de um tecnólogo; o discurso dado em relação à formação de tecnólogos está, de certa maneira, ressoando nas competências expressas: a constituição dessas competências é consequência de experiências anteriores, de algo já dito por determinados sujeitos marcados pela ideologia: experiência profissional, conhecimento técnico e tecnológico, mercado de trabalho. Neste caso, são os sujeitos profissionais da área tecnológica, empresários, docentes e o público-alvo do curso em questão, os alunos.

Conforme é possível verificar na parte introdutória deste estudo com relação à empresa, há uma preocupação perseverante em desenvolver processos inovadores e eficientes capazes de responder com eficácia às mudanças contínuas no mercado, (competição), satisfazendo os clientes. A empresa busca o “melhor”, com inovações tecnológicas e formação efetiva de seus empregados, objetivando sua permanência enquanto referência no relacionamento com sua clientela. Assim, entende estar valorizando o desenvolvimento do ser humano com relação ao desempenho de suas funções e produtos. Nesse mundo simbólico e pragmático, como expressa Orlandi (2001, p. 102) “[...] de um lado, a linguagem tem sua parte na injunção a significar, de outro, o mundo exerce sua força inexorável.”

Tornam-se perceptíveis, aqui, as diferentes maneiras do dizer da empresa com referência à formação profissional de seus colaboradores, podendo incentivar seus funcionários a, cada vez mais, procurarem a qualificação, de modo a poder satisfazer seus clientes quanto à qualidade do produto desenvolvido; e ainda pode levar instituições de ensino a oferecer cursos que qualifiquem a mão-de-obra da empresa.

Note-se, então, a possibilidade de efeitos variados do discurso da empresa em ocorrências particulares, com situações históricas e imediatas e sujeitos (empresa, aluno, instituição de ensino) envolvidos na produção de sentido. A memória discursiva está em pleno funcionamento: sustenta os dizeres inseridos em determinadas formações discursivas, todavia já esquecidos. Assim, o discurso da empresa não surge na empresa, e sim, é retomado pela empresa. Tendo em vista que a busca por “inovações tecnológicas”, “capacitação dos funcionários”, “permanência enquanto referência no relacionamento com sua clientela” são discursos empresariais. A empresa diz, e o que já foi dito, significou tanto para a empresa como para os demais sujeitos em questão, produzindo seus efeitos no intradiscurso.

A instituição formadora, em consonância com a empresa, objetiva, portanto, o desenvolvimento de competências atreladas ao mercado de trabalho. Os cursos superiores de tecnologia são oferecidos a egressos do ensino médio e técnico; o grau de tecnólogo permite dar sequência aos estudos em pós-graduação.

A carga horária de um curso superior de tecnologia é menor se comparada à de cursos superiores de bacharelado, pois a formação é objetiva, com enfoque em conhecimentos direcionados à aplicação e desenvolvimento de tecnologia, gestão de processos de produção e desempenho de competência empreendedora. Deste modo, evidencia-se o funcionamento do discurso da instituição de ensino com relação ao desenvolvimento do projeto de curso, tendo

em vista que o curso oferecido aos alunos terá de estar inserido no contexto da formação tecnológica. Observa-se a materialidade linguística do discurso da instituição de ensino: o dito está vinculado às exigências da Legislação que rege os cursos superiores de tecnologia. Assim, o que foi dito só poderia ser dito desta maneira e não de outra.

A instituição também descreve, em seu projeto de curso, as competências que os alunos terão de adquirir até ao final do curso. Ele terá de desenvolver as seguintes competências, conforme o projeto:

A - Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e layout.

B - Coordenar e assistir tecnicamente os profissionais que atuam na produção de componentes mecânicos.

C - Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias.

D - Utilizar os recursos e técnicas de informática aplicados à computação gráfica (cad), geração de programas de usinagem (cam), integrando com máquinas a comando numérico computadorizado (cnc).

E - Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.

F - Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho.

G - Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas.

H - Avaliar a necessidade de projetos para automação de dispositivos e processos de manufatura.

I - Coordenar a implantação de sistemas da qualidade nos processos de produção mecânica.

J - Correlacionar os conceitos de preservação do meio ambiente e recursos renováveis. (2002, p. 41)

Vê-se aqui tudo o que a instituição discutiu a respeito das competências, que fazem parte, em sua formulação, do dizer dessa instituição. Isso produz um sentido em alinhamento com a demanda do mercado de trabalho. Depreendem-se os vários sentidos do dizer da instituição com relação ao projeto: ela diz que se o aluno fizer o curso de tecnologia, poderá se destacar profissionalmente; se desenvolver as competências acima, estará apto ao mercado de trabalho. Enfim, esses dizeres despertam o interesse do aluno, e também mexem com desejos profundos. A memória está carregada de sentidos, sentidos que, em alguns momentos, se desconhece, mas que estão aí, inseridos no dizer da instituição.

O projeto de curso terá outro sentido enquanto vinculado a uma instituição que se dá a ver como comprometida com a sociedade, visto que a busca por aperfeiçoamento e desenvolvimento intelectual e humano tem um papel relevante diante da sociedade: visão mais crítica de situações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas são metas postas e definidas em nosso mundo. Porém, examinando a proposta, nota-se que isso não é dito. Esta atribuição de responsabilidade quanto à formação intelectual e humana de um acadêmico não está *dita* no projeto de curso, todavia o não-dito neste momento é que diz (diz da falta).

Se o dito tem relação com o não dizer (ORLANDI, 2002), entende-se que o que “soa” como um vazio (silêncio) também é algo a ser analisado. Sendo assim, é possível identificar o não-dito na proposta curricular do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica em relação às competências necessárias para o aluno ao final do curso. Observe-se, então, a atuação da política do silêncio nesta materialidade, e que remete à formação do acadêmico. Na verdade, aqui se trata do que é necessário dizer e o que não é, tendo em vista que a concepção de formação acadêmica contempla vários dizeres que não estão inseridos no projeto de curso, no entanto é possível identificar seus sentidos. Quanto às competências, não está dito que a partir da aquisição de tais conhecimentos o egresso terá ascensão profissional. Aí está a relação necessária do sentido com o imaginário, circunstâncias em que as palavras são proferidas, e o que está na direção do silêncio, ou seja, dada a formação discursiva se infere o sentido do não-dito. Há aí uma relação do silêncio com o dizer, e o contexto em que o aluno está inserido é que determinará a compreensão dos movimentos do discurso que não estão descritos no projeto de curso. O fato de dizer é aberto, o sentido está sempre em curso, não existe sentido sem silêncio (ORLANDI, 2004).

Em função do projeto, o aluno, como acadêmico, em busca de conhecimentos e formação tecnológica, encarando o mercado de trabalho, expressa interesses e aspirações; produz sentido ao acreditar que realmente tal formação fará a diferença em sua vida profissional. São depositados créditos na instituição formadora com relação aos conhecimentos e competências propostos no projeto. As palavras fazem sentido, uma vez que apoiadas em discursos que as sustentam – mas pode ser um sentido meramente parafrástico, uma repetição que significa uma valoração positiva, sem qualquer deslocamento de posição. “Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa.”(ORLANDI, 2004, p. 52).

Assim, o interdiscurso constitui-se da ordem do saber discursivo que os sujeitos concernidos, incluindo o aluno, já possuem, porém a memória (nas formações correspondentes) é afetada pelo esquecimento, de modo que os sentidos produzidos têm a marca do que já é dado, já dito.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2002, p. 33)

No contexto em questão, o projeto do curso é visto conforme o modo como cada sujeito aí se inscreve. Se visto pelas pessoas que o elaboraram, terá um sentido relativo às pretensões – um curso direcionado a alunos que buscam uma formação tecnológica e (eventualmente) conhecimentos direcionados à formação humana, objetivando a ascensão profissional e a necessidade da empresa de ter profissionais desenvolvendo o produto de maneira a obter mais produção e qualidade, conseqüentemente, mais venda e mais lucro. Se visto pelos alunos, a quem o curso é destinado, terá uma aceção direcionada às aspirações profissionais e acadêmicas, visto que a formação adequada é uma constante na vida profissional dos colaboradores das grandes e pequenas empresas. Tal projeto terá o significado de diploma, de oportunidades, de desenvolvimentos e de salários mais elevados. É, pois, uma visão bem enquadrada nos discursos em funcionamento.

Com relação à formulação do projeto, portanto, o funcionamento da memória discursiva (circunscrita pelo espaço institucional em questão) ocorre em diferentes circunstâncias no contexto das condições de produção do projeto: o curso, as competências, o perfil do aluno, as necessidades das empresas. Em cada momento, o sentido das palavras se apresenta de maneira particular – ou seja, a palavra significa, não somente no que se tem a intenção de dizer: a memória vai impregnar o que é enunciado. Como lembra Orlandi (2006, p. 22), “[...] todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória.” A autora está dizendo que enunciações já ditas e esquecidas, de certo modo irrepresentáveis, correspondem ao interdiscurso, esse Outro cuja particularidade é ser um exterior que labora incessantemente na constituição do discurso. Pêcheux (1999, p. 56) deixa claro que:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

É aí que Pêcheux (1999, p. 56) vê “a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior”, quer dizer, é esse real histórico que determina que “nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior”.

Em nota de rodapé, Mariani (2000) escreve que a memória discursiva faz com que haja associação entre o sujeito e determinadas redes de sentido, por meio da relação com o social e histórico. Também Orlandi (2002, p. 43) enfatiza: “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.”

4.2 QUESTIONÁRIO (EXPERIMENTAL)

A análise do *corpus* tem como foco o discurso do egresso relativo às competências finais expressas no projeto de um curso superior em Tecnologia em Processos de Produção Mecânica. São analisadas algumas competências previstas em sua correlação com as respostas de um questionário aplicado a nove alunos formados nesse curso, visando-se à caracterização do modo de constituição identitária do sujeito, ethos, efeitos de sentido a partir da(s) posição(ões) do sujeito na formação discursiva.

Busca-se saber se o aluno tinha conhecimento das competências descritas no projeto de curso e, se tinha, em que grau ocorria esse conhecimento. Sobre tais competências adquiridas busca-se saber se estão relacionadas à função que exercia/exerce na empresa, enfim, tudo o que está relacionado às competências e aplicabilidade no desempenho profissional.

4.2.1 Análise do questionário – primeira etapa

Inicialmente houve um contato com nove alunos egressos da instituição X, de um total de dez alunos. Na primeira etapa do questionário, foi solicitado que descrevessem suas atividades exercidas na empresa e se estavam cientes das competências para o perfil profissional propostas no projeto de curso.

Após a devolução do questionário respondido, passei à segunda etapa da pesquisa. O questionário se compôs de sete perguntas que abordavam a aplicabilidade das competências no trabalho, preparação para o mercado de trabalho, o papel da empresa diante do estímulo profissional, satisfação com o seu trabalho realizado na empresa e identidade profissional.

Segue, então, a análise realizada a partir do questionário aplicado, com o alerta de que, para cada quadro, apenas alguns depoimentos serão tomados como foco, apresentando-se uma visão de conjunto quando se julgar relevante.

Questão 1: Descreva sua atividade na empresa.
A1: Atividades: Desenvolvimento de produtos, Supervisão de projetos, Supervisão Técnica, Custos, desenvolvimento de fornecedores.
A2: Empresa: SENAI/SC Atividades: Especialista em metalmecânica. Atualmente atuo como professor de formação inicial e continuada de trabalhadores, com a aprendizagem industrial – fresador mecânico, no período vespertino, nas unidades curriculares de Aprimoramento profissional, Práticas do ofício de fresamento, Tecnologia mecânica para fresamento e Processos de Usinagem. Na formação continuada, conhecida como qualificação profissional, atuo com o curso de Mecânica geral - torno mecânico, no período noturno, na unidade curricular de praticas do oficio de torneamento. Todas disciplinas com carga horária prática muito alta.Outra área de atuação é a de educação profissional técnica de nível médio, nos curso técnicos de mecânica e eletromecânica, nas unidades curriculares de processos de fabricação I e processos de fabricação II, ambas trabalhadas equilibradas entre teoria e prática.’
A3: Atividades: Desenvolvimento de produtos, projetos de máquinas e componentes especiais e padronizados. Onde desenvolve os seguintes trabalhos: Padronização de motores (carcaças, estatores, direcionadores de ar, trocadores de calor, caixa de proteção de ventilador, tampas, atenuador de ruído, caixa de ventilação, etc.).
A4: Atividade: Analista de Processos na área de Ferramentaria.
A5: Atividade: Operador de centro de usinagem e programador de CAM.
A6: Atividade: Analista de Processos. O analista de Processos deve identificar necessidades de processos de produção, desenvolver processos e/ou materiais. Aquisição de equipamentos/tecnologias

para capacitação. Propor soluções adequadas ao melhor desempenho das máquinas e equipamentos das unidades fabris. Acompanhar o desenvolvimento de técnicas, materiais ou equipamentos, mantendo-se <i>atualizado e</i> procurando aplicá-las dentro da empresa. Prestar apoio técnico as áreas de fabricação e elaborar alternativas viáveis aos problemas levantados. Responsável pelos levantamentos e análises em conjunto com as áreas produtivas a fim de relacionar alternativas visando otimização e melhoramento contínuo dos meios de fabricação dentro de padrões racionais de custo, segurança e qualidade.
A7: Atividade: Responsável pela avaliação dos processos de fabricação; desenvolver programas para máquinas CNC; orientar e treinar colaboradores analistas de processo Junior e pleno.
A8: Atividade na empresa Weg Motores. Setor Vendas Técnica: Coordenador de inspeção: coordenar inspeções que acontece no mercado interno na empresa Weg Motores.
A9: Atividade: Exerço cargo de comprador.

Quadro 1 – Descrição da atividade na empresa.

Quanto ao exercício profissional durante os anos de trabalho nas empresas, a maioria executa atividades de responsabilidade: desenvolvimento de produtos, de projetos, coordenação de áreas específicas, supervisão, padronização, segurança, em busca de *qualidade*. Observam-se duas posições-sujeito desses egressos, que, socialmente, ocupam posições diversas do ponto de vista profissional: um exerce atividades em instituição formadora, os outros em uma empresa em que a tecnologia comanda todas as atividades: eles falam da posição-sujeito de egresso do curso de tecnologia (com a memória que aí esteja implicada) e também falam do lugar enunciativo de um profissional formado e capacitado para desenvolver atividades de responsabilidade (visto que é isso que se espera deles). Um (A2) manifesta o discurso do formador, com sua responsabilidade de qualificar profissionalmente; os outros manifestam o discurso diretamente vinculado à empresa, à fábrica, com uma qualificação já disponível, que não hesitam em expressar.

Verifica-se que esses profissionais aproveitaram as oportunidades existentes para o exercício profissional, executando tarefas que necessitam de um conhecimento mais aprofundado (especializado). O papel do sujeito, agora profissional, é de atuação na área em que se formou, estando posicionado no contexto histórico da empresa, submisso ainda às normas da empresa, entretanto exercendo trabalhos que necessitam de seu conhecimento técnico (a empresa, portanto, depende dele também, embora isso seja dissimulado e crie tensão), adquirido no decorrer do curso de tecnologia. Trata-se de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo, regido pelas leis de caráter jurídico. Tem seus direitos e lhe

cabem deveres, no entanto isso é menos visível do que a subordinação do homem ao discurso religioso, quando predominava no Ocidente (e, supostamente, ainda emerge, porque a memória do discurso religioso é forte). A atuação desse sujeito “menos submisso” (ou submisso a uma outra ordem) preserva a ideia imaginária de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação subjetiva. Há o assujeitamento, certamente, porém isso se manifesta de forma mais abstrata e característica do discurso jurídico – que oferece também, como contraparte, uma aura de proteção. Cabe entender, nesse contexto, que, conforme Orlandi,

[...] a noção de sujeito-de-direito se distingue da de indivíduo. O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar. (ORLANDI, 2002, p. 51)

Para que o sujeito tenha um lugar no mercado de trabalho, é necessário que, além de promover seu desenvolvimento intelectual, sua formação profissional, também se adapte às exigências das empresas, às normas estabelecidas, a fim de haver uma padronização quanto à visão da empresa (disciplinamento). A especialização e o disciplinamento acabam redundando em realização de atividades mais ou menos separadas espacialmente, como marcam os sujeitos ao especificar suas tarefas. Mas há, de modo geral, sentimento de orgulho pelas realizações individuais.

Note-se, na resposta de A6 (Quadro 1), que, além de descrever a função exercida na empresa (analista de processos), expôs o que caracteriza tal cargo. Nesta especificação, percebe-se que esse sujeito não deixou o silêncio dizer, ele mesmo se apropriou de sua história na empresa e a descreveu, orientando para que se entenda qual é o papel desse profissional: na função de analista, ele propõe soluções de problemas, presta apoio técnico às áreas de fabricação, ou seja, assume-se como sujeito *competente* naquele ambiente de trabalho (produz uma imagem – ethos – muito positiva de competência). Como tal, se individualiza e se identifica (como em outros casos), como alguém que obteve sucesso e disso pode falar a outrem. Tem o comprometimento de realizar o trabalho a fim de que ele, como sujeito locutor, e a empresa, sujeito interlocutor, obtenham sucesso – nos termos das tarefas que realizam em sua área. Assim é que, retomando Orlandi (2002, p. 53), observa-se que há condições determinadas que marcam cada sujeito,

[...] de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Este saber/poder/dever dizer do (ex-)aluno, enquanto sujeito em determinada posição, faz com que ele exponha com mais propriedade sua atuação no mercado de trabalho, visto que os fatos fazem sentido por estarem inseridos em certas formações discursivas, em um contexto no mercado de trabalho – o qual exige deste sujeito-profissional/sujeito-atuante comprometimento com suas atividades profissionais na empresa. Seu conhecimento, adquirido através do curso, favorece esse domínio em se colocar, em desenvolver suas atividades profissionais na empresa.

Ao dizer “*O analista de Processos deve identificar necessidades de processos de produção, desenvolver processos e/ou materiais*”, A6 mostra autoridade em sua fala, identificando-se aí com os deveres já estabelecidos; fala com autoridade sobre o que compete ao analista de processos. A partir de formação discursiva em que está inserido no momento da enunciação (remetendo aos profissionais do campo tecnológico empresarial), usar a palavra “deve” sugere em seu dizer que o não cumprimento dessas obrigações profissionais tem consequências.

A6 se coloca nessa formação discursiva, refletindo, assim, a memória discursiva desse espaço (o interdiscurso territorializado), o qual é constituído de todo dizer já-dito: em outros momentos, outros profissionais já falaram das obrigações do analista de processos, visto que tal dizer está inserido no discurso da empresa – que também tem registros de arquivo (manuais, diretrizes, missão, contratos de trabalho), documentos superordenados pelo aparato jurídico institucional. Assim, o que A6 disse gerou efeitos no intradiscurso, possibilitando a interpretação de sua fala, com relação ao “dever do profissional” no setor de trabalho: A6 é atravessado por uma fala que não é dele, mas acontece nele.

Ainda é possível analisar o *ethos* em sua fala, além da imagem de competência registrada anteriormente. A6, ao dizer que “o analista de processos deve...”, fala da posição discursiva de um analista de processos (lembre-se, com Maingueneau (2008b, p. 59) que “o *ethos* é distinto dos atributos ‘reais’ do locutor. Embora seja associado ao locutor, na medida em que é a fonte da enunciação, é do exterior que o *ethos* caracteriza esse locutor”. Dada a função deste profissional na empresa, ele a assume, dando corporalidade à imagem que se tem

do analista de processos, assumindo-a. Mas não só: ao explicitar que o analista “deve”, não está falando por si e de si meramente, mas reafirmando o discurso do dever – o que remete a quem quer que se identifique como analista de processos (é o que diz o regulamento, e isso soa como evidente). Trata-se de relações jurídico-ideológicas (cf. PÊCHEUX, 1988, p. 159 *et seq.*).

Com relação à descrição das atividades exercidas na empresa pelo A2, verifica-se que, como “professor”/instrutor técnico em uma instituição de ensino, atua em formação inicial e continuada de trabalhadores em nível técnico, ministrando disciplinas especializadas teóricas e práticas. Repassar/construir conhecimentos exige perícia na área específica como também um desenvolvimento quanto às práticas pedagógicas, visto que esse profissional tem a responsabilidade de trabalhar conhecimentos técnicos, que seus alunos também terão de aplicar em suas atividades profissionais. Este egresso, hoje, fala de outra posição, fala enquanto professor – e professor bem-sucedido, pois não parece carregar (e dar a ver) a imagem (socialmente) depreciada que tantas vezes se presume para um professor. Assim, seu olhar diante da instituição de ensino também é outro.

Como sujeito interpelado pela ideologia, entende-se que este ex-aluno “conhece” os dois lugares, a de aluno de uma instituição em que deverá seguir alguns critérios para assumir tal papel e o de professor (instrutor), que também exigirá uma determinada atitude diante dessa função. Ressalte-se que a função exercida por este egresso ocorre na mesma instituição em que colou o grau de tecnólogo. O simbólico, a ideologia, a história fazem parte desse movimento de transformação, de sua identificação nesse espaço, agora com relação à atividade de “professor”, com relação aos movimentos discursivos no contexto de uma instituição de ensino focada na formação técnica. A analogia que se faz com outro sujeito, ou seja, outros com a mesma função, possibilita a formação de uma imagem unitária, fornecendo assim, uma identidade a esse profissional. Portanto, ao descrever suas atribuições profissionais como “professor” (não apenas como “instrutor técnico”, como poderia se designar), ele (se) significa, constrói sua identidade (magisterial) e um ethos específico, no contexto sócio-histórico.

No posicionamento de todos esses egressos, a maneira de dizer soma com a maneira de ser – um “ser profissional”, representação de alguém que ocupa uma posição na empresa (para a maioria). Vê-se, no discurso desses egressos, uma adesão, dando corpo ao enunciado; observa-se a construção de um lugar enunciativo que dá significado a essas

práticas humanas. É o que se reconhece a partir de Maingueneau (2008b, p. 53) “Um posicionamento não implica apenas a definição de uma situação de enunciação e certa relação com a linguagem: devemos igualmente levar em conta o investimento imaginário do corpo, a adesão ‘física’ a certo universo de sentido.”

Na sintética resposta de A7 (e de outros, não referidos especificamente) é possível conferir a presença de uma corporalidade:

Atividade: Responsável pela avaliação dos processos de fabricação; desenvolver programas para máquinas CNC; orientar e treinar colaboradores analistas de processo Junior e pleno.

Ser responsável pela avaliação de processos não é apenas fazer parte de uma equipe de trabalho, mas também estar na posição de um profissional que assume uma determinada responsabilidade. Ainda tem como atividades orientar e treinar colaboradores, o que leva a inferir a satisfação que esse profissional parece sentir no momento em que descreve as atividades profissionais – ou pelo menos a importância e o peso dessa responsabilidade, na representação que A7 promove pelo discurso, nesse universo de sentido. Assim, tem-se como resultado “uma conveniência entre o exercício da linguagem que o texto implica e o universo de sentido que ele manifesta.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 54). Liderar, coordenar, supervisionar, desenvolver, padronizar, enfim, responsabilizar-se por uma equipe ou setor é o que a maioria dos profissionais de empresas metalúrgicas buscam. E para que se tenha um cargo de tal posição, é necessário que o colaborador demonstre competências específicas. São competências que, sinalizadas em um projeto de curso, ultrapassam as próprias fronteiras nacionais em sua concretização, considerando a própria forma como a empresa se vê, também em seu caráter transnacional; temos aí sujeitos modelados pelos princípios da globalização, ou que, estando em formação, pragmaticamente a esse molde tentam se ajustar.

Assim, remete-se à importância da realização do curso de tecnologia, uma vez que tal formação deve oportunizar ao sujeito-aluno colocar-se no/nesse mercado de trabalho.

Questão 2: Você estava ciente das competências para o profissional propostas no projeto do curso que você fez? () sim () parcialmente () não
Se SIM ou PARCIALMENTE, expresse seu entendimento a respeito.

A1: (x) não

A2: (x) sim

A3: (x) parcialmente - A ementa do curso proporcionou um entendimento considerável referente às competências necessárias.
A4: (x) sim - Comecei o curso de Tecnologia em Mecânica na UNERJ, foi quando eu soube do Curso de Tecnologia em processos de Produção Mecânica do SENAI e das competências que o curso oferecia. Como o curso de Tecnologia do SENAI era direcionado para a área Mecânica, o mesmo tinha as competências necessárias que eu precisava para o meu aperfeiçoamento profissional dentro da empresa. Parei com o Curso na UNERJ, comecei e terminei o curso no SENAI. O curso de Tecnologia do SENAI foi feito para criar realmente um profissional qualificado na área da mecânica, e as propostas do projeto atenderam para este fim.
A5: (x) sim – O curso proporcionou a obtenção de vários conhecimentos em diversas áreas da mecânica, podendo atuar na elaboração de projetos, desenvolvimento de produtos, operação de máquinas com comando numérico computadorizado, coordenação e gestão de pessoas, estudos de processos de usinagem, na qual também, em áreas de manutenção em geral.
A6: (x) parcialmente – Na verdade, eu fiz a inscrição de última hora, aproveitando um tempo ocioso na época. Não procurei saber antecipadamente o conteúdo programático, apenas aceitei e fui até a conclusão. Como tinha vários anos de experiência, inicialmente em Projetos de Máquinas, Ferramentas e Equipamentos e também alguns anos em Processos produtivos, o mais importante de Curso foram as Metodologias.
A7: (x) sim - Muitas das competências administradas no curso são partes integrantes em minha atividade na empresa com: Tratamento térmico, Desenho, Usinagem CNC, Informática, Cálculo.
A8: (x) sim - A grade curricular do curso é bastante abrangente e nos dá suporte para podermos desenvolver atividades tanto na área técnica ou administrativa, podendo assim sem sombra de dúvida estar preparados para o mercado de trabalho que esta bastante exigente. Aulas práticas no decorrer do curso fazem com que o aluno esteja mais bem preparado para o mercado de trabalho.
A9: (x) sim - ‘Competências estas que abrangiam todos os processos envolvidos na realização de projetos, planejamento e desenvolvimento da produção.

Quadro 2 – Nível de consciência das competências para a atividade profissional.

A instituição de ensino definiu algumas competências relacionadas à área técnica, tendo em vista o futuro espaço profissional do discente, levando em consideração o que a empresa espera desse colaborador, que são resultados precisos, rápidos e eficientes. No que diz respeito ao conhecimento das competências para o profissional propostas no projeto do curso, verifica-se que a maioria dos egressos tinha conhecimento sobre tais competências; também houve a descrição do nível de consciência a respeito.

Na resposta de A4, as competências que o curso “oferecia” – que é como A4 interpreta, parecendo-lhe uma garantia – é que o fizeram migrar de um curso de outra

instituição de ensino para este em questão, pois tais competências o complementariam para poder atuar na área que almejava. Procurar um curso que o atenda intelectualmente e tecnicamente supõe que o sujeito/aluno demonstre que sua função na empresa dependerá dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso (v. Quadro2, A4). Neste caso, vê-se que há sentido na busca da formação acadêmica, não é simplesmente eventual a matrícula no curso de tecnologia. O sujeito fala da posição de um profissional que teve discernimento para optar pela formação acadêmica desejada ou necessária.

Esse aparente “ajuste”, tão satisfatório para todos, faz lembrar os termos em que Orlandi explica a relação sujeição/liberdade:

Submetendo o sujeito mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2002, p.53)

Cada sujeito tem uma história, formada num contexto ideológico; assim, o assujeitamento está relacionado às diferentes formas de poder. Sua decisão “pessoal” está atrelada ao contexto – neste caso, se há ou não necessidade de formação acadêmica, qual a proposta de curso que vai ao encontro daquilo que é projetado em diferentes circunstâncias. O ser humano (se) significa, e está sujeito, com a linguagem que nele fala, a falhas, ao jogo, ao imprevisto, como também ao saber, ao preceito, à necessidade. O sujeito e o sentido se repetem e se deslocam entre o jogo e o regulamento, a necessidade e a casualidade, na experiência e na história, no embate do mundo e da elocução, entre o sedimentado e o a se atingir, na relação inquietante do simbólico com o concreto e o imaginário.

Ao dizer “*O curso de Tecnologia do SENAI foi feito para criar realmente um profissional qualificado na área da mecânica, e as propostas do projeto atenderam para este fim.*”, A4 legitima, em sua fala, a proposta do curso, identificando-se com ela, demonstrando satisfação diante das competências que cabia à instituição de ensino desenvolver. Vê-se, no entremeio da memória institucional (arquivo) e do interdiscurso, os efeitos de sentido que estão sendo edificados a partir da fala de A4; é um jogo de interpretação em que A4 viu sua crença confirmada com a aposta que fez, e que merece propaganda. A satisfação de A4 decorre, provavelmente, das oportunidades de trabalho que teve na empresa.

Há um movimento entre o sujeito A4 e o sentido de sua fala, pois seu dizer tem registro no domínio do interdiscurso. Os sentidos da política da empresa em oportunizar espaço aos colaboradores que buscam conhecimentos específicos estão, de alguma forma, significando aqui. Tudo o que já se falou com relação à busca de aperfeiçoamento profissional e oportunidades no mercado de trabalho, em outras circunstâncias, apresenta um efeito sobre o que A4 diz sobre as competências do curso (v. Quadro2).

As condições de produção também favorecem o efeito de sentido com relação à fala de A4. O contexto imediato diz respeito às circunstâncias da enunciação do sujeito em questão; A4 estava bem colocado profissionalmente, a empresa o valorizava quanto aos conhecimentos adquiridos; o contexto amplo, referente à instância sócio-histórica, ideológica, remete à política da empresa em contratar profissionais competentes para determinados cargos; refere-se às metas da empresa, ou seja, à forma de gestão da empresa.

Na fala de A8 (Quadro2), que ratifica as competências oferecidas no projeto do curso, sobressai o reconhecimento da abrangência do curso, o que lhe permite estar preparado “*sem sombra de dúvida*” para um mercado exigente. Para ele, tais competências deram suporte para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, tanto na área técnica como na administrativa. E enfatiza o papel das aulas práticas do curso – a técnica, que dá visibilidade ao produto e alimenta a empresa.

A8, inserido nessa estrutura simbólica que legitima as práticas, representa a identidade de um profissional preparado para o mercado de trabalho, a partir da internalização das competências oferecidas pelo curso de tecnologia. Em sua identidade de egresso, fala com autoridade sobre as aulas práticas ministradas no decorrer do curso (v. Quadro 2). Sua identidade se estabelece no que diz, e se transforma pelas oportunidades que teve no mercado de trabalho. Assim, está na posição de um profissional que tem um olhar positivo diante das competências oferecidas pelo curso, e seu dizer (de “bom sujeito”) faz sentido a partir do espaço discursivo de que fala (profissional de empresa tecnológica). Formação (adequada) e espaço profissional se harmonizam e produzem seus efeitos.

A imagem de A8 (*ethos*) é construída pelo seu discurso, remetendo à posição discursiva de um profissional tecnicamente formado e ajustado ao mercado de trabalho, considerando esta outra leitura de imagem, feita por ele:

“A grade curricular do curso é bastante abrangente e nos dá suporte para podermos desenvolver atividades tanto na área técnica ou administrativa, podendo assim sem sombra de dúvida estar preparados para o mercado de trabalho que esta bastante exigente.”

Se o mercado está “exigente” (ou é sempre exigente, em sentido bem específico), um candidato à contratação de obriga a entrar em competição. Responder a essa demanda é mais que uma (simples) escolha. E A8 participa do imaginário do vivido. A competição no mercado é mais que um motivo, e a formação é representada como um dever, e então ele participa do sentido do curso, inscrevendo-se nessa rede de sentidos. Ou seja, nesse caso, há um encaixe aparentemente perfeito nos sistemas em contato, sem fricção, sem resistência. A “naturalidade” desse processo é perceptível. O sujeito em questão se diz, deixa transparecer, além de sua ciência sobre as competências, a significância que elas tiveram em suas atividades profissionais.

Para o sujeito/egresso e sujeito/profissional A7, a maioria das competências faz parte de sua atividade na empresa.

A7: (x) sim - Muitas das competências administradas no curso são partes integrantes em minha atividade na empresa com: Tratamento térmico, Desenho, Usinagem CNC, Informática, Cálculo.

O A7 tentou ser objetivo em sua fala, entendendo-se que a ausência de palavras também diz; ele não expressa que todas as competências remetem ao seu exercício profissional, mas diz “sim” apesar disso: “Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move.” (ORLANDI, 2002, p. 85).

O A2 disse apenas “sim”, sendo possível também fazer uma análise do não-dito desse sujeito. Há um vazio de comentários, visto que na pergunta foi solicitado que se o egresso respondesse: “sim” ou “parcialmente”, expressasse seu entendimento a respeito. O exclusivamente “sim” do A2 diz, mas ele pontua essa palavra (põe ponto final), bloqueando o comentário – que poderia ser totalmente satisfatório, mas também ser continuado por uma ressalva. Dependeria do contexto, das oportunidades que este sujeito-profissional teve em seu ambiente de trabalho; se foi possível colocar em prática o conhecimento adquirido no decorrer do curso; se as oportunidades o favoreceram enquanto profissional. Também é possível entender esse silêncio, este não dizer do A2, como pressa em terminar de responder o questionário ou falta de compreensão da questão, ou ainda relutância, pacto com o silêncio. De toda forma, a fala, o proferimento, organiza o silêncio, e mesmo o pouco que se fala –

como um “sim” à demanda – pode representar um esforço de arranjo e de escolhas, restando o ponto para também organizar o acabamento, ou melhor, o corte: “A fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação calculável” (ORLANDI, 1992, p. 34).

No geral, é identificável que a maioria dos egressos conhecia as competências previstas no projeto do curso, com as quais obtiveram êxito na ocupação profissional nas empresas em que atuam como tecnólogos – ou professor (especialista em metalmecânica), no caso de A2.

Nota-se ainda que o ethos também está sendo evidenciado – por exemplo, na resposta de A4 (Quadro2). Este enunciador indicia as características de um profissional na área de metalmecânica, tendo como preocupação a qualidade de sua formação acadêmica. Esse comportamento de identificar-se com um curso (suas expectativas) dá corporalidade à enunciação. Quando diz *Parei com o Curso na UNERJ, comecei e terminei o curso no SENAI*, infere-se algo dessa posição enunciativa, um caráter demonstrado por meio de uma atitude, de quem, com boa formação e competência, tem sucesso profissional.

Assim, mesmo que os meandros da busca pela formação profissional apropriada não estejam explicitados no enunciado, é permitido começar a edificar um perfil do corpo (discursivo) do enunciador: “A leitura faz [...] emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel do fiador do que é dito” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98). Ao escrever: *Parei com o Curso na UNERJ, comecei e terminei o curso no SENAI*, A 4 manifesta um sujeito determinado, dando autoridade à sua resposta. Esse fiador que se constrói a partir de inferências sobre o enunciador expressa a ousadia a fim de atingir objetivos profissionais, como também (eventualmente) insatisfação com o curso que era oferecido por outra instituição de ensino. A4 ainda complementa: *O curso de Tecnologia do SENAI foi feito para criar realmente um profissional qualificado na área da mecânica, e as propostas do projeto atenderam para este fim.*

4.2.2 Análise do questionário – segunda etapa

Questão 3: Conforme as competências finais do curso expressas abaixo, identifique, ordenando da mais à menos importante, utilizando as letras correspondentes, as que foram mais relevantes para você, com eventual comentário.

A1: (C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. - Primeiramente buscar entender o processo.

(A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. - Aplicar os conhecimentos adquiridos.

(G) Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas. - Coordenar e criar varias frentes a serem trabalhadas.

(F) Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho. - Todo o trabalho realizado necessita de bem estar e segurança.

A2: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. - Conhecimentos necessários para um Tecnólogo formado.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. - Melhoria contínua.

(G) Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas. - Desenvolvimento de práticas de gerenciamento.

(E) Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade. - Estudo necessário para o desenvolvimento de qualquer iniciação de manufatura.

A3: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. - Está intimamente ligado às minhas atividades diárias.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. - Competências também inerentes à área de projetos.

(E) Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade. - É essencial e aplicado diariamente.

(H) Desenvolvimento de novos produtos, conhecimento técnico de diversas complexidades, juntamente com a formação humana e profissional. - Trabalho com o desenvolvimento de produtos e esta competência faz parte do meu cotidiano.

A4: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out.

Como Analista de Processos na área de Ferramentaria preciso utilizar técnicas da área da mecânica para o planejamento e processo de fabricação de componentes de Máquinas e Ferramentas. São requisitos indispensáveis para realizar o meu trabalho com êxito, o conhecimento de normas técnicas, leitura e interpretação de desenho mecânicos, sendo que o curso ensina estes relevantes temas com muita clareza, ajudando o profissional a desenvolver um trabalho com muito mais segurança e competência.

(E) Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.

Para a aplicação nos processos de controle de qualidade para o desenvolvimento da fabricação de uma Máquina ou Ferramenta, preciso ter no mínimo um bom conhecimento das propriedades dos materiais, bem com a sua composição química, para poder calcular a resistência mecânica de cada componente, evitando com isso uma quebra da Máquina ou Ferramenta que pode causar um acidente de trabalho. Aprendemos no Curso fazer sempre uma avaliação adequada de cada uma destas características para realizar o nosso trabalho.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias.

Faz parte no dia a dia a otimização dos processos produtivos, bem como as normas, custos, controle da produção para uma empresa sobreviver nos dias de hoje. Fez parte da nossa grade curricular esta competência, ensinando a desenvolver estudos e técnicas para que eu possa executar o meu trabalho dentro da empresa com menor custo, tendo a mesma uma lucratividade muito melhor, sem deixar que o produto tenha menos qualidade.

(B) Coordenar e assistir tecnicamente os profissionais que atuam na produção de componentes mecânicos.

Como analista de processos, além de fazer os processos para a fabricação dos componentes das máquinas e ferramentas, também preciso acompanhar a execução das mesmas, auxiliando tecnicamente operadores e ajustadores mecânicos em dúvidas que tenham relacionados em cada projeto.

A5: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. - Trabalho de muita responsabilidade e bem remunerado.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. - Numa empresa de usinagem é um bom trabalho a desenvolver e que nunca tem fim.

(H) Avaliar a necessidade de projetos para automação de dispositivos e processos de manufatura. - Também é um ótimo trabalho a desenvolver buscando maior qualidade e agilidade nos processos.

(I) Coordenar a implantação de sistemas da qualidade nos processos de produção mecânica. - Envolve estudos em todos os processos produtivos para evitar perdas, gastos desnecessários, etc.

A6: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação

de desenhos mecânicos e lay-out. - Este item engloba a minha atividade principal.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. - O diferencial do trabalho baseia-se nesse item, melhorar produtividade e qualidade.

(E) Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade. - Esse complementa o item “C”.

(H) Avaliar a necessidade de projetos para automação de dispositivos e processos de manufatura. - A escassez de mão de obra e problemas de ergonomia são minimizados com aplicação desse item.

A7: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. Conhecimento necessário para definir processo de fabricação.

(D) Utilizar os recursos e técnicas de informática aplicados à computação gráfica (cad), geração de programas de usinagem (cam), integrando com máquinas a comando numérico computadorizado (cnc). Utilização diária na programação CNC.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias. Conhecimento necessário para definir processo de fabricação.

(H) Avaliar a necessidade de projetos para automação de dispositivos e processos de manufatura.

(E) Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade. Conhecimento necessário para definir processo de fabricação.

A8: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out. Utilizei muito quando trabalhei no controle de qualidade.

(D) Utilizar os recursos e técnicas de informática aplicados à computação gráfica (cad), geração de programas de usinagem (cam), integrando com máquinas a comando numérico computadorizado (cnc). A informática ferramenta de trabalho muito utilizada em qualquer empresa.

(B) Coordenar e assistir tecnicamente os profissionais que atuam na produção de componentes mecânicos.

(F) Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho.

A9: (A) Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out.

(C) Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias.

(G) Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas.

(B) Coordenar e assistir tecnicamente os profissionais que atuam na produção de componentes mecânicos.

Quadro 3 – Identificação das competências mais relevantes para a profissão.

Com relação a esta pergunta, que fornece um dado de identificação do egresso relativamente a sua história pessoal, observa-se que a competência mais relevante (oito respostas) é a A: em síntese, trata-se do *preparo para a ação técnica*. A segunda mais relevante (cinco respostas) é a C: tem *foco para o estudo, para a capacitação intelectual*. A terceira competência mais relevante (três respostas) é a G: é a *capacitação para a liderança*. E a quarta mais relevante (três respostas) é a H: diz respeito ao *discernimento para avaliação*.

Com relação à competência A, também se verifica que, ao final do curso, para executar tarefas vinculadas a esta competência, é necessário que o aluno tenha habilidades em outros aspectos não especificamente técnicos, por exemplo: para a definição de processos de fabricação, importa relacionar conhecimentos adquiridos através de leituras e práticas, fazendo uso da interpretação e compreensão de textos. Para que saiba levantar dados objetivando a realização de análise, é necessário que o discente descreva as observações feitas sobre as normas técnicas; ler, interpretar, redigir, enfim, planejar atividades exige conhecimentos linguísticos em geral. Presume-se, pois, que o sujeito-aluno deva possuir saberes sobre língua portuguesa, porém esta competência não está explicitada na proposta. Este não-dito com relação às habilidades de língua portuguesa pode ter levado o aluno a buscar apenas o aperfeiçoamento técnico. Havendo sentido no silêncio, o sentido, neste caso, é a habilidade de língua portuguesa, dissimulada não apenas na competência A, mas em todas as competências finais do curso. No que se diz “há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2002, p.82).

Solicitou-se ainda, para esta questão, algum comentário complementando a resposta; é de notar que todos tenham inserido comentários, mais extensos ou mais concisos. O A4 está entre os oito que assinalaram a competência A como a mais relevante; sua função na empresa é de analista de processos na área de ferramentaria. Identifica-se sua aparente satisfação com tal competência em sua explicitação de que o ensino foi eficaz, auxiliando o desenvolvimento do trabalho deste profissional com segurança e competência.

É um efeito ideológico, diz Orlandi (1996, p. 65), que uma interpretação se negue como tal, havendo um efeito de discrepância. Ou seja, interpreta-se “como se os sentidos estivessem nas palavras; apagam-se suas condições de produção”, e assim surge um efeito de transparência que é imaginário. É esse efeito que se pode notar na aparente clareza das

respostas precisas – e que se poderia dizer honestas – desses proferimentos. Sentidos institucionalizados (legitimados) repercutem nesse “excesso” de linguagem.

A competência E (*avaliação de características e propriedades dos materiais*) é uma das menos relevantes para os egressos, todavia, para A4, que teceu mais comentários, esta é a segunda mais importante. E justifica, explicitando sua competência e responsabilidade nessa área, pela manutenção em bom estado de máquinas ou ferramentas. Diz ainda que houve um aprendizado no curso com alusão à avaliação adequada de cada uma dos aspectos necessários para a realização do trabalho. Nesta fala A4 demonstra novamente satisfação com as competências adquiridas no decorrer do curso, e este contentamento é apontado pelo não-dito deste egresso. Ao dizer que aprendeu algo para o trabalho, infere-se que atingiu uma das metas como aluno. Entende-se o não-dizer apenas em relação com a memória discursiva de um lugar específico, com o saber discursivo, ou seja, com o que contorna o dito significativamente. “Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’” (ORLANDI, 2002, p. 82). O dizer de A4 reflete a memória do espaço empresarial:

“Fez parte da nossa grade curricular esta competência [C], ensinando a desenvolver estudos e técnicas para que eu possa executar o meu trabalho dentro da empresa com menor custo, tendo a mesma uma lucratividade muito melhor, sem deixar que o produto tenha menos qualidade.”

A competência C (*Realizar estudos para otimização dos processos produtivos*), que aparece como a segunda mais relevante para cinco alunos, é característica de áreas que exploram o “progresso” tecnológico, com metas que poderiam ser sintetizadas num lema: “Qualidade com menor custo: lucratividade”. A otimização é o meio para garantir o lucro, e mais: competir com outras empresas (“sobreviver”, como escreve A4). Note-se a complementação feita pelos egressos (apenas A8 não assinalou esse item, e A9 não complementou):

A1 – Primeiramente buscar entender o processo.

A2 – Melhoria contínua.

A3 – Competências também inerentes à área de projetos.

A4 – Faz parte no dia a dia a otimização dos processos produtivos, bem como as normas, custos, controle da produção para uma empresa sobreviver nos dias de hoje.

A5 – Numa empresa de usinagem é um bom trabalho a desenvolver e que nunca tem fim.

A6 – O diferencial do trabalho baseia-se nesse item, melhorar produtividade e qualidade.

A7 - Conhecimento necessário para definir processo de fabricação.

O discurso empresarial, desta forma, está sedimentado no interdiscurso e continua fornecendo grades para a formulação cotidiana, manifestando os objetivos de maior e melhor produção, mantendo ou melhorando a qualidade do produto (ou inovando) e tendo lucro. Assim processado e sendo veiculado o discurso, vai-se constituindo o sentido e a identificação subjetiva. O pré-construído se situa aqui com a memória discursiva. Outros sujeitos (empresas, colaboradores, administradores) já fizeram uso das palavras proferidas pelos egressos em outros contextos históricos, e neste caso elas já estão também disponíveis e repetíveis por constarem de um projeto de ensino institucional.

Cada egresso selecionou e ordenou as competências em conformidade com o que hoje experimenta, não como expectativa profissional, visto que cada um já tem seu nicho: o contexto de atualidade é que determina essas respostas. Dessa forma, o deslocamento de cada um determina os ajustes necessários e é aí que cria sua identificação – em seu espaço, em condições específicas. A inserção adequada funciona como “garantia” de sucesso. Visto que não há, entretanto, como garantir um ajuste ideológico permanente, apesar da dissimulação do mecanismo, as pressões modelam a subjetividade, que segue “livremente” se adequando aos acontecimentos ao redor. Tudo depende das oportunidades que o profissional encontra para atuar no mercado de trabalho, considerando os conhecimentos adquiridos durante a realização de um curso.

Do ponto de vista da relação mercado/instituição de ensino, todas as competências listadas são tidas como necessárias para a formação dos alunos do curso de tecnologia em processos de produção mecânica, visto que, por estarem alojadas no projeto de curso, já indicam que foram criadas a partir de uma pesquisa no mercado de trabalho. As empresas precisam funcionar bem; para isso, elas têm necessidade de especialistas; alguém precisa fornecer conhecimentos especializados. Todas essas necessidades são construídas cultural e historicamente, gerando dispositivos para o preenchimento de identidades apropriadas.

Questão 4: d) Como você se sente profissionalmente enquanto egresso do curso de Tecnologia em Processo e Produção Mecânica com relação às competências que você especificou na questão (3)?

A1: ‘Por estar atuando na área contribuí muito para o meu crescimento profissional, pois determinados assuntos já havia aplicado na prática, mas em relação aos outros senti um pouco de deficiência em relação a teoria e prática’.

A2: - Acredito que estou desenvolvendo grande parte dos conhecimentos adquiridos atualmente.
A3: - Satisfeito. Considerando que me formei na primeira turma acredito que a instituição desenvolveu um bom trabalho.
A4: - Eu já trabalhava como analista de processos antes de iniciar o curso de tecnologia, mas com certeza hoje sinto me muito mais preparado profissionalmente.
A5: - Ainda não tive a oportunidade de trabalhar diretamente nesta área, mas indiretamente me sinto um pouco realizado, poderia ser melhor.
A6: - Mais capacitado e confiante no trabalho.
A7: - Descontente por não utilizar todos os conhecimentos adquiridos.
A8: - Preparado para o mercado de trabalho.
A9: - Para as atividades que eu desenvolvo na empresa junto ao departamento comercial desde o desenvolvimento de fornecedores, análise crítica de processos de fabricação até a negociação final estes itens são de grande valia pois te ajudam a obter parâmetros a serem seguidos.

Quadro 4 – Depoimento sobre as competências consideradas mais relevantes.

Nesta questão, indagou-se sobre o sentimento/percepção do egresso do curso de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica com relação ao grau de importância em sua vida profissional das competências especificadas na questão anterior. Visualiza-se nas respostas que todos os egressos demonstram algum grau de satisfação, refletindo a aproximação já consolidada entre empresa e instituição de ensino, que assim ganha destaque pela visão dos egressos.

Para A6, o sentimento é de capacidade e confiança no trabalho. Certamente isso é uma conquista, visto que se almeja, no início do curso, o desenvolvimento de capacidades. Quanto mais aprende, mais confiante o profissional se torna – esta é uma “fórmula” que paira no interdiscurso como já dito e produz seus efeitos como retorno não declarado. Isso aparece como uma evidência, tanto para quem profere e sente, como para quem escuta/lê – pelo menos de imediato. Mas há normas que produzem essa forma de identificação – no caso, para aqueles que podem (e devem, afinal) reconhecer-se como sujeitos competentes num espaço tão privilegiado e competitivo como é o da tecnologia. Buscamos ser o que se espera que sejamos, sem que haja nesse processo deslocamento sensível (v. PÊCHEUX, 1988, p. 159). O próprio “descontentamento” confessado pode ser visto como falha.

Aqui, A6 está em conformidade com a formação discursiva correspondente, e reflete, em sua posição discursiva, confiança no trabalho, ocupando socialmente uma posição de profissional seguro. Sua constituição subjetiva se dá a partir das atividades exercidas no mercado de trabalho, em função das outras posições em jogo no mesmo espaço (dos próximos e dos superiores). A “confiança”, em todo caso, é um momento de vida, é circunstancial, porque o movimento que subjaz a uma estabilidade aparente é sempre inquietante.

Ao dizer “*Mais capacitado e confiante no trabalho*”, A6 retorna à sua história de aluno: foram quatro anos buscando conhecimentos na instituição de ensino para hoje sentir-se confiante enquanto profissional. A partir daí, há a (re)construção de uma identidade. Como ele, outros se percebem “mais preparados”, “mais capacitados”. Eles produzem certos sentidos, não outros, que dizem respeito a reconhecimento, e mesmo gratidão. Tais sentidos apontam para outros, são sustentados por eles, e abrem para outros dizeres, que continuarão a ser sustentados ou deslizarão (ORLANDI, 2002, p. 39).

Para A1, o curso favoreceu seu crescimento profissional, visto que atuava na área e, assim, já havia praticado a teoria, porém houve conteúdos em que sentiu deficiência quanto à relação tensa teoria/prática (que soa como interior/exterior). A1 faz uma imagem de si em sua fala (*ethos*): é um profissional que percebeu seu crescimento (um a mais) após a aquisição das competências oferecidas no curso de tecnologia, mas sente insegurança com relação a alguns conteúdos. É uma admissão de falha, de que se infere que haverá consequências, visto que há competição acirrada no espaço de trabalho.

Dada a circunstância, não há como “ler” a imagem de A1 sem buscar a relação de seu dizer “*mas em relação aos outros senti um pouco de deficiência em relação a teoria e prática*” com as condições de produção do contexto mediato: sua vida acadêmica está inscrita num “histórico escolar” (um arquivo), fatia de uma vida em progressão.

A3 demonstrou satisfação com as competências adquiridas, no entanto acredita que é possível sempre melhorar. Em sua resposta considerou que se formou na primeira turma e crê que a instituição desenvolveu um bom trabalho. Tal comentário pode ser analisado como um incentivo para a instituição, pois o aperfeiçoamento em qualquer área deve ser uma constante. Manifesta a crença (estereótipo social) de que cursos em início de funcionamento carecem de solidez, que se ganha com a experiência; no caso, alunos podem se perceber como “cobaias”. Neste caso, no entanto, destaca em sua fala o bom trabalho que a instituição de ensino desenvolveu, formando igualmente sua identidade acadêmica, projetada para a

identidade profissional. Há uma relação de alteridade da fala de A3 com outros sujeitos, neste caso, relação com outros egressos, no que diz respeito ao papel cumprido pela instituição de ensino, ainda que não idealmente.

Lembre-se aqui o enfoque da lógica *agonística* de que fala Grigoletto (2006), relatada à questão da identidade/identificação: o processo identitário é visto como processo de construções subjetivas, em que sociedade e sujeitos estão em permanente tensão; há uma situação indefinida, nada se conclui. A aparente tranquilidade esconde, nas margens, esses conflitos. No caso imediato de A3, é o conflito de ter sido aluno da “primeira turma” de um curso que se tornaria mais qualificado.

Já o A7 se situa numa outra pauta, dizendo-se/mostrando-se descontente. “*Descontente por não utilizar todos os conhecimentos adquiridos.*” Entende-se que isso é um problema que depende da empresa em que esse sujeito-profissional exerce suas atividades. Mas é, especialmente, um desajuste, um conflito que faz brechas na integridade subjetividade (imaginária). Esse dizer apela para uma formulação aparentemente impessoal, que se pode interpretar como falta pessoal, mas cujos efeitos vão além desse círculo pequeno, podendo refletir um processo (cruel?) que se ramifica no mundo inteiro. Esse é um ponto que também evidencia a submissão do sujeito-profissional à administração da empresa (e desta passando além), e tal submissão leva-o ao descontentamento. Eis aí típicos “sujeitos modernos”:

O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinante do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. (ORLANDI, 2006, p. 20-21)

O sujeito é levado a se significar em diversas situações, mesmo com atitudes de descontentamento, que contrariam os “desejos” do mundo tecnológico, avaliado positivamente no círculo daqueles que estão em situação de comando por meio da propaganda, que cria necessidades a serem satisfeitas. Na condição do A7 em questão, percebe-se que este sujeito manteve-se no mesmo local de trabalho, realizando as mesmas tarefas até o momento da pesquisa. Muitas vezes, trabalhar no mesmo setor leva o indivíduo a se acomodar, visto que se encontra em uma zona de conforto. Mesmo não tendo a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos em sua formação, tal profissional, insatisfeito, realiza suas atividades diariamente. Quando Orlandi (2002, p. 42) afirma: “Os

sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”, percebe-se, no presente contexto, que cada manifestação tem um contorno que envolve muito mais que o simples conteúdo das palavras proferidas.

A5 também sente o conflito, mas, mesmo não tendo tido a oportunidade de trabalhar diretamente na área de formação, sente-se, de forma indireta, um pouco realizado. Demonstra expectativa no momento em que diz “poderia ser melhor” (mas silencia nesse ponto: melhor como?). Nesse sentido, ao se atentar para essa especificação de Orlandi (2002, p. 43) – “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” – vê-se aí uma ponta do que pode ser significado como uma crise, não de caráter individual especificamente, mas de caráter amplo, apontando os conflitos da vida social tecnologizada.

Acreditar que a situação profissional pode melhorar faz parte da maioria desses egressos – e constitui uma referência manifestar a esperança de que o sucesso desejado ainda virá –, tendo em vista que galgar oportunidades melhores no trabalho é o que os motivou para realização do curso de tecnologia. Se grande parte desses egressos sente-se competente com os conhecimentos obtidos no transcorrer do curso, tendo em vista a aplicabilidade da teoria, também está presente aí, menos ou mais dissimulada, a tensão que leva à preocupação com o “por vir” nesse amplo mundo empresarial – que se estende enormemente para além das paredes de uma fábrica.

Questão 5: Você se sentiu preparado profissionalmente após a conclusão do curso de tecnologia?
A1:- Para a área que atuo posso dizer que sim, pelo fato de já estar atuando na área a mais tempo, sendo um aspecto que colaborou para o meu desenvolvimento.
A2: - Preparado para qualquer desafio não, mas, alcancei o que estava querendo.
A3: - Sim.
A4: - Eu já trabalhava como analista de processos antes de iniciar o curso de tecnologia, mas com certeza hoje sinto me muito mais preparado profissionalmente.
A5: - Sim, já tinha alguns anos de experiência no setor metalmecânica e me faltava uma graduação superior para conseguir mais oportunidades de crescimento profissional.
A6: - Na verdade, tinha muita experiência profissional quando fiz o curso, esse me ajudou mais nas metodologias para o trabalho.
A7: – Sim.

A8: - Sim.
A9: - Sim.

Quadro 5 – Depoimento do estudante com relação ao curso.

Com referência à questão de número cinco, que focalizou a sensação de preparação profissional do aluno após a conclusão do curso, todos os egressos se sentiram preparados para o mercado de trabalho, o que é satisfatório para todos os sujeitos que, de alguma forma, se envolveram com a realização desse curso: instituição formadora, comunidade, setor empresarial e os próprios alunos. Estes são os mais interessados, tendo em vista que deve ter havido dedicação e um investimento financeiro no decorrer de quatro anos. O investimento financeiro não está explicitado nas respostas, no entanto fica subentendido pelo contexto acadêmico. Para concluir um curso, é necessário empenho do aluno, que terá de se fazer presente em, no mínimo 75%, das aulas de cada disciplina, como também, realizar as avaliações determinadas pelos docentes. Ressalte-se que estes sujeitos eram alunos-trabalhadores, ou seja, já exerciam alguma atividade profissional durante o dia.

A sensação de estar preparado profissionalmente após concluir um curso superior de tecnologia está atrelada às oportunidades de trabalho que o egresso teve a partir da conclusão do curso e ao seu desenvolvimento intelectual pessoal. Desse modo, relaciona-se ao que o sujeito-aluno almejava para sua carreira no decorrer do curso. Observe-se que vários deles puseram em foco esse aspecto: “colaborou para o meu desenvolvimento”, “alcancei o que estava querendo”, “sinto-me mais preparado profissionalmente”, “mais oportunidades de crescimento profissional”, “me ajudou mais nas metodologias para o trabalho”. Isso remete, em matizes, ao que Orlandi (2002, p. 43) profere sobre as formações discursivas, que “representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos.” No caso, apresenta-se como uma necessidade social e política “estar preparado”, porque estar preparado é sobreviver num mundo em que a tecnologia passou à frente de outras necessidades, em vez de estar ao lado delas.

Porém, ao lado dessas respostas, houve quatro ocorrências de “Sim”, sem mais (tudo não se diz, e mesmo um “sim” manifesta, no mínimo, prudência) – o que torna relevante especificar o que não foi dito diante deste “sim”. Admite-se que é possível dizer através do

silêncio; há um significado, o silêncio significa (ORLANDI, 2001). Ao se traduzir o silêncio em palavras, haverá deslizamento de sentidos, produzindo outros efeitos. O silêncio tem sua materialidade, sua forma material específica.

O “sim” das quatro respostas (A3, A7, A8 e A9) pode ser um “sim” de satisfação, representativo de um olhar positivo de quem investiu nos estudos e obteve reconhecimento na carreira. Tendo em vista que a preparação para o mercado de trabalho é necessária, há muita concorrência e está na frente quem realmente se empenha em buscar algo mais (ser melhor, ser mais competente, em um quadro profissional que se oferece como “competitivo”). Mas um “sim” é palavra de um momento (o agora), que, nas circunstâncias e no contexto amplo, se abre para expectativas, preocupações e a consideração de um preço a pagar.

Para os demais egressos, além do curso, a atuação na área específica é um dos aspectos que colaborou para o desenvolvimento, sentindo-se, por isso, preparados profissionalmente após a conclusão do curso. Há uma soma de conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso e experiências profissionais. A prática, a rotina no trabalho, muitas vezes, favorece o olhar diante de determinadas situações, é o real multiplicando com a teoria vista em sala de aula.

Poder contextualizar conhecimentos amadurece o sujeito em questão, e o faz inserir-se cada vez mais em um determinado grupo social com características exclusivas de um profissional da área de tecnologia mecânica, determinantes para a sua atuação na empresa, e também embasam suas respostas. Ou seja, a posição desse sujeito pode produzir atitudes específicas. Segundo Orlandi, não são os traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, profissão),

[...] mas as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um operário, de um presidente, de um pai, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação – sociologicamente descritível – e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa. (ORLANDI, 2004, p. 30)

Do lugar de onde se fala, da posição que se ocupa em determinados contextos é que se diz com propriedade o que se quer dizer, visto que os egressos falam como sujeitos formados de um curso de tecnologia, como também da posição que ocupam na empresa. A preparação profissional só fará sentido para este sujeito à medida que as oportunidades irão aparecendo; é assim que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso serão testados.

Como é possível verificar na resposta de A5 (Quadro 5),

Sim, já tinha alguns anos de experiência no setor metalmeccânica e me faltava uma graduação superior para conseguir mais oportunidades de crescimento profissional.

Questão 6: Há na empresa alguma forma de estímulo profissional? Qual (quais)?
A1: - Não.
A2: - Sim, estímulo para auto-desenvolvimento, capacitações, cursos em geral.
A3: - Cursos internos; bolsas de estudo; disponibilidade de cargos; avaliação de competências, aumento salarial, elogios, etc.
A4: - Sim. Você com curso superior, pode chegar ao cargo de chefia, ou até o cargo de diretor.
A5: - Não, o termo “estímulo profissional” esta apenas no papel e na prática ela muda para “cobrança drástica por resultados”, onde o patrão não está preocupado se o funcionário está satisfeito com a função ou não.
A6: - Sim, temos muita liberdade de propor melhorias, alternativas novas para fazer os processos, que são avaliadas pelas várias Comissões que temos na empresa, onde são aprovadas e implantadas.
A7: - Não.
A8: - Sim. O crescimento profissional no decorrer da carreira de cada colaborador.
A9: - Sim, diversos programas de incentivos para o desenvolvimento pessoal tendo como objetivo o crescimento pessoal e profissional.

Quadro 6 – Depoimento do egresso quanto a estímulo profissional na empresa.

Também se perguntou se há na empresa algum tipo de estímulo profissional – o que é indício de como se exercem as relações alteritárias de poder. Analisando as respostas, vê-se que há aí um conflito; dos nove indagados, seis responderam que há incentivo por parte da empresa, e para os três restantes, a empresa não os estimula para o aperfeiçoamento profissional.

A1 e A7 limitaram-se ao “não”, o que diz muito, supondo-se o que não foi dito. Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o “pensamento, a introspecção, a contemplação etc.” (ORLANDI, 1992, p. 37). Este “não” está carregado de insatisfação, este “não” nem precisa de justificativa, visto que o não dizer significa. Este desgosto está relacionado à expectativa que o colaborador tem em relação à empresa.

Normalmente o funcionário espera algo mais da empresa, e o estímulo faz com que a pessoa tenha mais vontade de exercer a sua função no local de trabalho: quanto mais se produz, mais a empresa lucra; se o colaborador fica satisfeito, mais a empresa lucra.

Na resposta de A5, que também disse “não”, verifica-se no complemento o seu desagrado com a empresa em relação ao estímulo profissional; para ele, o “estímulo profissional” da propaganda da empresa se transmuta, na prática, em “cobrança drástica por resultados”, que é o que o profissional experimenta, uma vez que em momento algum o patrão estaria preocupado com o contentamento do funcionário. Ao destacar com aspas essas vozes que se enunciam no contexto da empresa, A5 as envolve numa apreciação que aponta, ao mesmo tempo, lugares diferentes de enunciação num mesmo espaço conflituoso. O sujeito que está fora daquele lugar é convidado a partilhar das benesses do estímulo profissional, e ao acreditar nisso não pensa, ou procura não pensar, na possibilidade de que seu lugar será outro no contexto da instituição empresarial, ou seja, “o patrão não está preocupado se o funcionário está satisfeito com a função ou não”. O que chama a atenção aqui é que a enunciação pode ser lida como uma generalização, e a escolha de “patrão” pode soar como refletindo uma subjetividade muito distante das preocupações de um funcionário.

Os demais egressos confirmaram o incentivo profissional que recebem da empresa em que exercem suas funções profissionais – somente um egresso, A2, é funcionário de outra empresa. O A2 e o A3 entendem como estímulo profissional investimento em cursos de capacitação, bolsas de estudo, aumento salarial, elogios, disponibilidade de cargos e cursos em geral. A2 e A3 compreenderam o estímulo profissional dessa maneira, pois estão inseridos em um contexto que percebe e encontra sentido na expressão “estímulo profissional”, possibilitando ao colaborador buscar aperfeiçoamento intelectual de várias formas. Na medida em que tal funcionário se disponibilize a fazer um autodesenvolvimento, além de aprimorar-se, realizará um trabalho com mais eficiência, produção com mais qualidade. E terá ainda, como consequência desse investimento, aumento salarial, oportunidade “subir” degraus na empresa.

Retomando Orlandi (2004, p. 30), convém lembrar: “No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários.” O funcionamento da ideologia é de um mecanismo de produção da vida social, mecanismo que nos afeta a todos. Há, dessa forma, imposição à

interpretação, e se interpreta o objeto simbólico como algo já disponível, como certeza com relação ao sentido desse objeto.

Nota-se ainda que a mesma empresa não tem olhar igual em relação a seus colaboradores, visto que, dentre os oito egressos que trabalham nessa empresa, três dizem não receber estímulo profissional. A empresa investe no funcionário à medida que vê retorno, e retorno para a empresa, no contexto capitalista, é o aumento de lucratividade. O contexto, tanto do egresso quanto da empresa, é que repercute na satisfação da maioria dos egressos quanto ao estímulo profissional e na insatisfação de três. As respostas produzem tal efeito, visto que se produz uma interpretação particular da visão dos egressos com relação ao estímulo profissional, sendo, dessa forma, conferidos sentidos “fixos” às palavras deles em um contexto histórico dado. Na explicação de Orlandi (2006, p. 25),

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro. (ORLANDI, 2006, p.25)

Ao falar, o sujeito atribui sentido ao seu próprio discurso em situações específicas; se o egresso tem oportunidades na área de atuação profissional, sua resposta será de satisfação; do contrário, expressará descontentamento. As condições de produção do momento da fala do aluno é que favorecem a compreensão de sua resposta; o sujeito se significa a partir de experiências vivenciadas e oportunizadas. Veja-se a fala de A6 (Quadro 6):

“Sim, temos muita liberdade de propor melhorias, alternativas novas para fazer os processos, que são avaliadas pelas várias Comissões que temos na empresa, onde são aprovadas e implantadas.”

O sentido já existente de alguém que sente da empresa o estímulo profissional é relatado a seu contexto de trabalho, o olhar da empresa para ele, o comprometimento, a execução das atividades profissionais, as atitudes, enfim, a tudo o que está relacionado à atuação deste profissional: “sujeito e sentido são constituídos pela ordem significativa na história. E o mecanismo de sua constituição é ideológico.” (ORLANDI, 2004, p. 145).

Nesta altura, é possível identificar os diversos campos, hierárquicos ou não, que condicionam o estímulo profissional ao sujeito em questão. Ainda denota-se a necessidade da empresa em estimular o profissional ou não para o exercício de suas atividades no ambiente

de trabalho. O contexto imediato também abarca a empresa, visto que é imprescindível observar a região onde está localizada e quais são as perspectivas de crescimento.

Há, também, o contexto amplo, que institui a referência às empresas que estão em constante ascensão, o olhar das empresas com relação ao autodesenvolvimento de seus colaboradores, o modo como se distribuem as diretrizes trabalhistas, forma como a sociedade se sujeita às normas das empresas. Com relação ao A6, nota-se que a empresa o estimula, dando liberdade (ou talvez veja isso como tarefa do profissional) em propor melhorias. Tal empresa está localizada no norte do estado de Santa Catarina e tem expectativas de expandir seu mercado cada vez mais.

Com relação às condições de produção, Orlandi especifica:

A situação [...] pode ser pensada em seu sentido estrito e sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. (ORLANDI, 2006, p.15)

Analisando ainda a fala de A3, é possível conferir que ele não usa nenhum advérbio de afirmação para confirmar se há estímulo profissional, no entanto descreve as formas de estímulo, fazendo com que se subentenda que existe incitamento profissional na empresa em ele atua – o que pode, também, ser uma forma de “avisar” que isso existe pelo menos na propaganda da empresa.

A3: Cursos internos; bolsas de estudo; disponibilidade de cargos; avaliação de competências, aumento salarial, elogios, etc.

Assim, nem sempre é necessário que uma resposta seja completa para tornar possível atribuir sentido; pode-se aferir, inferir, supor algumas informações que não estão ditas. Assim é que “O silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras.” (ORLANDI, 1992, p. 39). A falta do dizer “sim” manteve o sim na resposta, houve atuação na passagem entre pensamento, palavra e significação com relação ao conteúdo da resposta de A3. Descrever os benefícios e consequências que a empresa oferece quanto à formação profissional faz aparecer o sim nessa resposta.

Em um dos itens mencionados sobre o estímulo profissional, A3 escreve “elogios”, isso quer dizer que nem sempre bolsa de estudos é suficiente para estimular o colaborador; atitudes como elogiar podem estimular o profissional e produzir seus efeitos.

Questão 7: Como você se sente (hoje) profissionalmente na empresa? () satisfeito () satisfeito com restrição () insatisfeito () muito insatisfeito Comente:
A1: (x) satisfeito com restrição.
A2: (X) satisfeito. Me sinto satisfeito, as vezes, acontecem coisas que não gostaríamos que acontecesse, mas, são fatos que ocorrem em todas as empresas.
A3: (X) satisfeito com restrição. Ainda existe muito preconceito com as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD), seja na empresa ou em qualquer outro lugar. Faltam, essencialmente, maior proximidade e conhecimento das pessoas que contratam, assim como das que convivem com uma Pessoas Portadoras de Deficiência.
A4: (X) satisfeito - O Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica, juntamente com os professores que eu tive, fizeram com que eu me tornasse um profissional muito mais qualificado.
A5: (X) satisfeito com restrição. - Gostaria de poder opinar mais, botar meus conhecimentos em prática e não apenas seguir ordens.
A6: (x) satisfeito. - Fiz o Curso Superior praticamente no final de minha vida profissional e trabalho na Engenharia Industrial. Considero minha passagem na Empresa (WEG) como um curso de longa duração, todo dia se aprende algo novo. Não sou engenheiro de Faculdade e sim de Fábrica.
A7: (X) satisfeito com restrição. - Não ter a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos devido a carga de serviço.
A8: (x) satisfeito com restrição. Insatisfeito com o salário.
A9: (X) satisfeito.

Quadro 7 – Depoimento do profissional quanto à empresa na situação atual.

Nesta questão, procurou-se que o egresso fizesse uma imagem de si, profissionalmente falando, com relação ao que faz e ao que a empresa espera dele, incluindo um comentário. É possível visualizar que cinco dos nove entrevistados estão satisfeitos com restrição e quatro estão satisfeitos.

A1 limitou-se a assinalar a resposta sem tecer comentários, sinalizando que está satisfeito com restrição. Observa-se que a ausência de comentários pode levar a várias interpretações, vendo-se a interpretação como “vestígio do possível” (ORLANDI, 2004, p.

18). Ao dizer “sim – satisfeito com restrição”, há na verdade uma indicação de restrição, o que poderia ser lido como “não satisfeito”.

A interpretação se constitui de determinado sítio tanto da história como da sociedade, tendo uma direção, que é política. Assim, na atividade de interpretação, torna-se admissível compreender a textualização do político. Pode-se, então, entender a ausência de comentários na resposta de A1 como falta de tempo de comentar, ou desejo de não comentar, tendo em vista que manifesta satisfação com restrição. Pode-se inferir ainda que, se não há algo positivo para comentar, é melhor deixar o silêncio dizer.

Ainda que o silêncio signifique, ele parece ambíguo e parece provocar expectativa em quem interpreta: “O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas.” (ORLANDI, 1992, p. 37). Também é para driblar o silêncio que se pergunta muito.

Dando sequência à análise, confere-se a presença do ethos nas repostas dos egressos, a construção de uma imagem de si nas respostas – através de crenças implícitas, conhecimentos linguísticos, estilo, enfim, especificidades inseridas em seus enunciados. Amossy explica que,

[...] deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as conseqüências. (AMOSSY, 2005, p. 9)

A partir disso, evidencia-se, por exemplo, na resposta de A3, que, inicialmente, assinala como os demais sua satisfação, porém com restrição, tecendo comentários com relação ao preconceito com pessoas portadoras de deficiência:

“Ainda existe muito preconceito com as Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD), seja na empresa ou em qualquer outro lugar.”

Ao dizer, o A3 ratifica que é portador de deficiência física, o relacionamento das pessoas com a deficiência física ainda é preconceituosa, não há um preparo adequado para a empresa receber um profissional com deficiência. A3 completa:

“Faltam, essencialmente, maior proximidade e conhecimento das pessoas que contratam, assim como das que convivem com uma Pessoas Portadoras de Deficiência.”

Em decorrência, entende-se que a satisfação no trabalho é entorpecida pela não consideração adequada de suas características físicas, o que o marca em sua solidariedade

relativamente a outros em condições semelhantes. Quando diz que é isto, portador de deficiência física, afasta as possibilidades de tratamento relativamente a uma pessoa considerada normal fisicamente. Diz que é isto e não aquilo, ou seja, assume-se enquanto portador de deficiência física. Ele tem uma boa imagem de si, que no entanto não é totalmente reconhecida.

Fazendo referência à abordagem de Erving Goffman sobre a interação humana, Amossy procura explicar o conceito de *face* desse autor, citando-o em seu trabalho *Os ritos de interação*:

A face é uma imagem do eu “delineada segundo certos atributos sociais aprovados e, apesar disso, partilháveis, uma vez que podemos, por exemplo, causar uma boa imagem de nossa profissão ou de nossa fé quando causamos uma boa imagem de nós mesmos”. (AMOSSY, 2005, p. 13).

Observa-se a carência do tratamento devido em diversos ambientes sociais, no caso em questão, no local de trabalho. A3 lê, nos seus interlocutores imediatos, a imagem que eles constroem dele, e lê aí o preconceito, ainda que dissimulado. A falta de conhecimento ideal com relação ao deficiente físico leva o A3 a compreender que ainda há preconceito, que nem sempre terá todas as possibilidades de trabalho na empresa, incluindo aí a ascensão profissional.

O A5 indicou estar satisfeito com restrição, justificando com relação às suas atividades profissionais: “Gostaria de poder opinar mais, botar meus conhecimentos em prática e não apenas seguir ordens.” Apura-se nessa fala que sua insatisfação diz respeito à ocupação e posição que este sujeito exerce na empresa. Ele faz de si uma imagem de segurança, de autonomia e alguma ambição. Sujeito interpelado pela ideologia, por uma história de trabalho que não lhe permite opinar, aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso superior em produção mecânica, ele se encontra cerceado após ter buscado formação específica. Afinal, foi para isso que os alunos buscaram formação: para poderem agregar conhecimentos tecnológicos no desenvolvimento das atividades profissionais. E não, como diz o A5, “apenas seguir ordens”. A5, portanto, não havia conseguido (ainda) realizar suas pretensões até o momento em que respondeu o questionário. Talvez seja porque, na visão da empresa, esse profissional ainda não demonstre atitudes condizentes com cargos com mais autonomia, ou coloca-se em xeque o conhecimento adquirido no decorrer do curso.

Nem sempre concluir um curso superior é sinônimo de oportunidades de trabalho, visto que depende da necessidade da empresa, das atitudes do colaborador, enfim, a promoção está atrelada ao contexto histórico, tanto da empresa, do mercado tecnológico como também da posição que tal colaborador já assumiu no local de trabalho. Assim, o sujeito é submetido à história, pelo sistema significativo em que está inserido. A empresa só irá oportunizar ao colaborador a autonomia com relação às atividades profissionais se sentir confiança no profissional – e nem isso, hoje, é garantia.

Os dados aqui analisados mostram bem o caráter histórico da opacidade dos sentidos.

Questão 8: Daquilo que faz parte de sua formação, com respeito às competências adquiridas, o que é mais valorizado na empresa e lhe dá mais segurança no desenvolvimento de sua identidade profissional?
A1: Desenvolvimento de novos produtos, conhecimento técnico de diversas complexidades, juntamente com a formação humana e profissional.
A2: Aplicar os conhecimentos da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos, planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos processos de fabricação e leitura e interpretação de desenhos mecânicos.
A3: Praticamente tudo.
A4: Todos os conhecimentos adquiridos durante o curso foram importantes, fizeram a somatória para a segurança no desenvolvimento da minha identidade profissional.
A5: Os meus conhecimentos em ferramentaria, processos de usinagem em geral e a experiência em software de CAD/CAM.
A6: É o envolvimento com pessoas e trabalho, buscando alternativas para atingir as metas da empresa, apresentando trabalhos com qualidade e com a melhor solução. Planejando as atividades. Pró-atividade, ter iniciativa para estabelecer e realizar atividades por conta própria, ser ágil, propor soluções que impactam na atividade. Sinergia de grupo, ter habilidade para trabalhar em equipe, relacionamento e negociação na resolução dos problemas. Gestão do conhecimento, perceber as oportunidades profissionais buscando o autodesenvolvimento e aplicando os conhecimentos adquiridos de forma a obter o melhor resultado. Transmitir os conhecimentos adquiridos na melhoria do desempenho da equipe. Foco no cliente, buscando soluções para os problemas dos clientes, ser flexível, atendendo de forma criativa, eficiente e eficaz. Multiculturalidade, estabelecer bons relacionamentos, manter-se atualizado em relação aos assuntos gerais.
A7: São os recursos e as técnicas da área de mecânica para definição de processos de fabricação de componentes mecânica, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e também técnicas de informáticas.
A8: Estar preparado para novos desafios na carreira profissional.

A9: Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas.

Quadro 8 – Depoimento do profissional quanto ao que a empresa mais valoriza.

Nesta questão, indagou-se sobre a reação da empresa com relação às competências adquiridas, e o que dá ao egresso mais segurança no desenvolvimento de sua identidade profissional. Em todas as respostas foi possível identificar aspectos positivos do que foi internalizado no decorrer do curso superior em processos de produção mecânica e do que a empresa valoriza no âmbito do desenvolvimento das atividades profissionais dos egressos. Alguns foram mais precisos ao responder, detalhando aspectos valorizados, e outros foram mais superficiais.

Conforme a teoria da AD, são as condições de produção que corroboram o que é dito, visto que inclui os sujeitos, neste caso, os egressos e a situação em que se encontravam quando responderam ao questionário. As palavras fazem sentido conforme a posição sustentada pelos egressos; para uns é necessário detalhar as atividades – o que mostra o valor que eles mesmos dão ao seu desempenho; eles explicitam, identificam. Para outros, a generalização utilizada na resposta também é encontrada no trabalho, ou seja, não há uma valorização direcionada, mas generalizada. É possível pensar que, mais que uma valorização atribuída pela empresa, são os próprios egressos, em pelo menos alguns casos, que veem mérito em sua atividade profissional, pelo que ela deveria ter (se não tem, em todos os casos) um peso considerável no contexto da empresa.

Na resposta de A1 há mais precisão: detalha as atividades que são mais valorizadas pela empresa com relação às suas atividades profissionais.

“Desenvolvimento de novos produtos, conhecimento técnico de diversas complexidades, juntamente com a formação humana e profissional.”

Ao mencionar a valorização da formação humana, A1 faz referência ao aspecto de formação de ensino superior, que não oferece apenas a formação técnica, mas também, concomitantemente, a formação humana. Esse curso superior contemplaria, em sua estrutura, uma concepção humana, que é também apreciada na empresa. Observe-se, porém, que na análise efetuada do projeto de curso (seção 4.1.3), viu-se que a formação humana (ou humanística) está no mínimo dissimulada.

Na fala de A1, a interpelação ideológica fornece um nicho; a resposta de A1 produz sentido com relação ao que é dito, faz relação ao lugar que A1 ocupa em seu local de trabalho como também ao olhar da empresa diante de um profissional que buscou uma formação superior. Conforme Orlandi,

O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido. Resta dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. É pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui. (ORLANDI, 2006, p.17)

Percebe-se ainda o discurso da empresa em que A1 desenvolve suas atividades profissionais: ela o valoriza em todos os aspectos da formação acadêmica; assim, é possível inferir o não-dito, um não-dito com relação à satisfação deste egresso, diante de sua formação profissional.

Há uma relação entre o sujeito e o simbólico, assim, com ou sem palavras, existe significação. “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 2006, p. 19). Dessa forma, apura-se que a empresa também assume o papel de sujeito e assim, encaixa-se no princípio de que as indústrias necessitam de profissionais com a formação devida a fim de realizar trabalhos de forma competente – para que, em última instância, as metas empresariais sejam atingidas no contexto amplo da vida econômica.

Já o A3 foi bem abrangente em sua resposta – “Praticamente tudo” –, o que torna fluida sua resposta, pois esse tudo pode relacionar-se a todas as competências que o curso oferecia como também a todas as suas atividades na empresa. A identidade profissional está atrelada a tudo o que A3 desenvolve na empresa. Dizer “praticamente tudo” pode ser visto igualmente como não dizer nada, visto que este egresso não se identifica, nesta resposta, especificamente com determinada atividade profissional. Aliás, voltando à questão 7 (Quadro 7), A3 não está totalmente satisfeito com o modo como é tratado na empresa – supostamente por sua condição de portador de deficiência. Grigoletto (2006, p. 15) enfatiza que “[...] as identidades são construções social e culturalmente situadas, em oposição a uma suposta essência subjetiva que engendraria a identidade de cada indivíduo”. Este egresso sofre, portanto, em sua formação identitária profissional, em função de um efeito de alteridade necessária, aqui vinculada à visão que tem da imagem que a empresa faz dele.

A identidade está atrelada à alteridade; ao responder de forma genérica, não se compromete e nem compromete a empresa, apesar de sua resposta anterior. Faz com que o interlocutor interprete esse “praticamente tudo” de forma positiva, todavia não conseguindo visualizar o que realmente a empresa valoriza e qual é a identidade profissional de tal sujeito. Note-se também que, com relação à pergunta anterior (nível de satisfação na empresa), apenas três egressos não apontaram qualquer restrição.

Ao contrário do A3, o egresso A6 foi detalhista ao dar sua resposta, deixando explícitos os aspectos mais valorizados pela empresa, como também expõe sua identidade profissional. Tome-se este comentário de Chnaiderman a respeito do reconhecimento como processo alteritário:

Para que ocorra o reconhecimento de eu com a imagem é preciso que ele esteja imerso em uma estrutura simbólica. A linguagem é condição *sine qua non* de constituição do sujeito. A regulação da estruturação imaginária efetua-se através do registro simbólico. É no espaço do Outro que se situa o ponto de onde o sujeito se olha. (CHNAIDERMAN, 1998, p. 55)

A estrutura simbólica em que A6 está imerso é o de realização e satisfação profissional, de reconhecimento, daí descrever as várias atividades em que é valorizado pela empresa, evidenciando o apreço daquele mundo pela autonomia e relacionamento interpessoal – que são características necessárias para a ascensão do profissional, e por extensão da empresa.

Observa-se ainda na resposta de A6 que suas palavras repercutem o desejo da empresa e sua realização, ao enquadrar-se no projeto de sujeito observador, planejador, autônomo, ágil, líder. A palavra é carregada pelos discursos já ditos em outros momentos, em outras situações. Alguém já usou tais palavras para se referir a outros contextos como em

“Sinergia de grupo, ter habilidade para trabalhar em equipe, relacionamento e negociação na resolução dos problemas.”

Há um pré-construído, alguém já usou tais palavras para se referir ao trabalho de equipe, como também com relação à resolução de problemas, ou seja, o sujeito ocupa várias posições em sua manifestação simbólica.

Numa formação discursiva o interdiscurso fica dissimulado para o sujeito, de modo que, tendo-se a impressão de que há transparência de sentido, sempre há uma coisa falando antes, em outra parte e independentemente dele. É isso que se chama o pré-

construído, traço do interdiscurso no intradiscurso (o fio do discurso, sua sequencialidade, sua coesão). É isso que dá origem à discussão a respeito da ilusão subjetiva da fala (PÊCHEUX, 1988).

O discurso prévio, que inevitavelmente se mostra em todas as respostas, indica também a incorporação subjetiva da imagem de profissional que todos procuram ser – como critério de aceitação e reconhecimento. Há, por exemplo, aspectos do discurso empresarial na fala de A6, ao dizer:

“Pró-atividade”, “alternativas para atingir as metas da empresa”, “ter habilidade para trabalhar em equipe”, “gestão do conhecimento”, “foco no cliente”,
visto que são expressões utilizadas no contexto de tal empreendimento.

Questão 9: Você gostaria de dizer algo mais sobre sua atuação profissional?
A1: É uma área que exige muito conhecimento do profissional, tanto no aspecto teórico quanto na prática, pois atua com diversos desenvolvimentos de projetos e com vários engenheiros sendo cada qual com sua formação diferenciada e princípios diferentes.
A2: Como atuo no SENAI com cursos variados, mais alguns cursos desenvolvidos internamente, acredito estar preparado para desenvolver e repassar meus conhecimentos e habilidades para os alunos desta unidade.
A3: Considerando ou não as minhas limitações, acredito ser um profissional altamente qualificado.
A4: A minha atuação profissional hoje é excelente, e devo isto aos meus mestres e ao meu esforço e dedicação.
A5: Ainda não estou realizado por completo, mas estou na busca por melhor reconhecimento, melhor ambiente de trabalho e desenvolver trabalhos direcionados com usinagem e, claro, uma boa remuneração.
A6: Acredito que o importante não é “o saber”, mas, é compartilhar esse saber com a equipe. Então serei sempre lembrado.
A7: Não
A8: Não
A9: Hoje com a ajuda do curso realizado me sinto mais confiante em realizar novas atividades e desafios fica mais fácil avaliar pessoas e processos quando se utiliza parâmetros como conhecimentos, habilidades e atitudes.

Quadro 9 – Comentários suplementares dos profissionais.

Nesta questão, averiguou-se a possibilidade de outros dizeres, de “sobras” (o não dito que ainda poderia emergir) com relação à atuação profissional.

Dos nove egressos apenas dois (A7 e A8) não acrescentaram mais nada sobre a atuação profissional. Apreende-se a partir dessa resposta (“Não”) que realmente não havia mais o que comentar sobre o desempenho profissional no momento em que responderam ao questionário, ou preferiram silenciar. Para eles, aparentemente tudo já havia sido dito. Nada teria ficado para trás, não haveria sobras, apesar de as perguntas estarem orientadas. Mas o “não” pode exprimir vários sentidos, pode provocar vários efeitos no interlocutor. Pode ser ainda que tanto o A7 como o A8 estivessem exaustos e não quiseram mais comentar sobre o questionário. Se, conforme Orlandi (2000, p. 58), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito”, ambos ficaram no limite, pondo um ponto final na interlocução, após terem manifestado, em outro momento, uma restrição quanto à satisfação profissional na empresa (Quadro 7).

O A9 (Quadro 9) diz que o curso realizado lhe trouxe mais confiança para aceitar desafios e avaliar pessoas e processos dispondo dos parâmetros possibilitados pelo curso: “*conhecimentos, habilidades e atitudes*”. Nota-se que este egresso se assume enquanto sujeito da situação e profissional competente no mercado de trabalho, fazendo menção positiva à forma de avaliação do projeto do curso. A9 acrescenta comentários positivos porque o espaço social em que ele se representa na empresa é de um profissional que teve oportunidades de crescimento em função de sua formação acadêmica. Alguns dizeres estão implícitos: se ele assume desafios no local de trabalho é porque há algum destaque deste colaborador.

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que se chama relação de forças no discurso. (ORLANDI, 2000, p. 18)

Para A5, ainda não há uma realização profissional perfeita: “*Ainda não estou realizado por completo*”, deixando presumir que algum dia isso acontecerá (o que também é ilusório) – ele busca, também, melhor remuneração. O que se destaca é a incessante busca pelo prestígio profissional. Vai ao encontro do perfil de quem busca a formação devida, a fim de que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso possam ser aplicados e reconhecidos.

A visão do reconhecimento nas indústrias faz parte do contexto atual do mercado de trabalho: são dadas oportunidades para o profissional que melhor estiver preparado tanto em conhecimentos técnicos como em relação à formação humana. Simbolicamente, há nas línguas certos mecanismos de projeção para que se constitua uma relação entre “a situação – sociologicamente descritível – e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa.” (ORLANDI, 2004, p. 30). Isso diz respeito às formações imaginárias, estabelecidas a partir dos contatos sociais que são realizados no discurso, ou seja, a imagem que se faz de um colaborador que busca formação pertinente ao cargo que executa ou gostaria de executar; e imagem que se faz da empresa frente à formação profissional de colaborador. Tudo está interligado ao reconhecimento no ambiente de trabalho de A5.

Os comentários de A4 são positivos:

“A minha atuação profissional hoje é excelente, e devo isto aos meus mestres e ao meu esforço e dedicação.”

Como o sentido não existe em si mesmo, sendo determinado pelas posições ideológicas postas em jogo quando a comunicação discursiva se processa (v. ORLANDI, 2000, p.58), o sentido positivo da resposta de A4 é justificado pela posição que ele exerce em seu ambiente de trabalho como também por seu reconhecimento profissional. No setor em que A4 exerce seu trabalho, há um olhar de incentivo para os que buscam formação acadêmica. Reconhecido, A4 se constitui subjetivamente como um profissional “excelente”, avaliação que se reflete diretamente nele. A maneira de dizer, expressa Amossy (2005, p. 16),

[...] autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão.

O *ethos* de A4 está, assim, ligado a sua exposição por meio das palavras que mencionam a relevância do curso superior de tecnologia em processos de produção mecânica, dizendo que sua “*atuação profissional hoje é excelente*”; este egresso não considera o curso simplesmente bom, e sim, excelente. O mérito da instituição é seu próprio mérito, e sua imagem é de segurança e orgulho, porque ao lado disso houve seu próprio “*esforço e dedicação*”. A4 é reconhecido no exercício de suas atividades na empresa porque realizou um curso superior em que as competências previstas fizeram diferença no seu local de trabalho.

Enfim, nos comentários de A4, há autoridade no que foi dito, possibilitando que se edifique uma representação positiva de sua visão diante das competências que o curso ofereceu.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Com relação à análise do projeto de curso, conferiu-se que os sujeitos que o elaboraram assumiam certa posição na efetivação do projeto, evidenciando as relações de força, pois o lugar (oficial/político) de onde se enunciaram sinalizou o discurso e o que ele representou para o locutor e o interlocutor. Neste caso, locutor: instituição de ensino e interlocutor: alunos, sociedade e empresas. Fazendo-se menção às condições de produção, identificou-se o contexto imediato e amplo como também a existência de um pré-construído: já existia um conhecimento sobre as expectativas da elaboração do curso, tanto da instituição de ensino como das empresas da região, visto que este curso só fez sentido porque havia tal necessidade – ou melhor, essa necessidade teve um fundamento histórico. Há vários lugares enunciativos, que, mesmo indiretamente, fizeram parte da concretização desse projeto de curso: a própria instituição de ensino, o corpo docente, a empresa, a comunidade, o aluno. A memória discursiva amparou os dizeres da empresa, do aluno e da instituição de ensino, em determinadas formações discursivas. Assim, o que foi dito em relação ao projeto do curso, só pôde ser dito deste modo e não de outro. O sentido do não-dito é percebido no que diz respeito à ascensão profissional do egresso, houve a relação imprescindível com o imaginário a partir da formação discursiva em que as palavras foram proferidas e o que estava direcionado ao silêncio. Muito se construiu com relação à formação de um tecnólogo, gerando significado às competências expressas no projeto em questão.

Com relação à análise do questionário, verificou-se na primeira questão, que diz respeito à descrição das atividades do egresso nas empresas, que apenas um exerce o cargo de operador e programador, cargo mais operacional; os demais exercem atividades com mais responsabilidade. Todos os sujeitos, em sua identidade de profissionais, submetem-se às normas da empresa, visto que são sujeitos agindo em função direta no mundo do capitalismo,

todavia a empresa também necessita de seus conhecimentos técnicos. Assim, evidenciou-se um sujeito livre em suas preferências. O egresso fez uma imagem de si muito positiva nas descrições, compondo, assim, o *ethos*, dando corpo à voz, à fala, como resposta a um valor estabelecido em seu campo de trabalho. A autoridade na fala do egresso e a identidade profissional também foram evidenciadas nesta análise. Os sujeitos se significam em categorias específicas, de acordo com as formações discursivas – no caso em questão, no mercado de trabalho. O assujeitamento dos egressos se deu pelo simbólico, ideológico; sua posição é modelada pelos princípios da globalização; fala de várias posições sociais que estão carregadas de historicidade.

Na questão 2, sobre o nível de “consciência” das competências para a atividade profissional, viu-se que o sentido é determinado pela posição ideológica do sujeito; a maioria dos egressos detinha tal “consciência”, havendo assim, sentido na busca pela formação acadêmica. Sujeito e sentido se refletiram, havendo o deslocamento entre o jogo e o regulamento, na relação entre o que se conhecia e o que se desejava conhecer. A maioria dos egressos se expressou mais, falando com propriedade em seu discurso, evidenciando, dessa forma, o *ethos*, dando corpo à enunciação e exposição de seu perfil de enunciador. Apenas dois se limitaram ao sim e ao não, deixando o silêncio dizer como expectativa, como prenúncio de sentido. Os efeitos de sentido do dizer dos egressos foram armazenados no domínio do interdiscurso. A estrutura simbólica em que o egresso estava inserido é que representou, nesta análise, a sua identidade profissional. E, as condições de produção também beneficiaram o efeito de sentido do dizer de determinado egresso no que se refere ao contexto amplo e imediato.

A questão 3, que tratou do grau de importância das competências (da mais importante à menos importante), forneceu um dado de identificação do egresso relativamente a sua história pessoal: observou-se que, para oito dos egressos, a competência A, voltada para o preparo para a ação técnica, foi a mais relevante. A segunda competência mais proeminente para cinco foi a C, com foco para o estudo, para a capacitação intelectual. A competência G, voltada para a liderança, foi a terceira mais importante para três dos entrevistados. E a competência H, que trata do discernimento para avaliação, foi a quarta mais relevante para três dos egressos. Nem todos fizeram o ocasional comentário, e assim o silêncio disse em algumas circunstâncias. Cada egresso fez o ajustamento necessário, identificando-se em seu lugar, em categorias particulares. A ideologia refletiu na tentativa de cada egresso de inserir-

se em um espaço adequado a fim de conquistar o *sucesso* tão almejado. Dessa maneira, conforme forem surgindo as oportunidades, o egresso usará mais uma competência do que outra. Todas as competências foram necessárias para a formação desses egressos do curso de tecnologia em processos de produção mecânica, o que é compreensível, visto que foram inseridas no projeto do curso a partir de necessidades edificadas cultural e historicamente, determinando, neste caso, dispositivos para o complemento de identidades adequadas. Ainda viu-se o que o interdiscurso sedimentou o discurso empresarial, constituindo o sentido e a identificação subjetiva, e o pré-construído se pôs com a memória discursiva.

Com relação ao depoimento sobre as competências consideradas mais relevantes para o egresso (Questão 4), apreendeu-se que elas fizeram sentido para tais sujeitos, pois são aproveitadas na rotina do trabalho. Reconheceu-se, aqui, um sujeito moderno, livre e submisso ao mesmo tempo, marcado pelo exterior e determinante no que diz, detendo domínio e consciência, controlador de sua vontade. Significa-se enquanto sujeito, quer em atitudes de insatisfação diante dos que contradizem os desejos do mundo tecnológico, quer não. Em cada enunciado, há um alcance que abarca muito mais sentido do que meramente a palavra proferida. O que o egresso diz se registra em determinada formação discursiva e não outra, produzindo certo sentido e não outro. As atividades exercidas na empresa após a conclusão do curso favorecem a constituição subjetiva do sujeito e a (re)construção da identidade do egresso. E ainda, nesta análise, evidenciou-se o *ethos*, a partir da imagem que o sujeito em questão fez de si ao falar de sua competência profissional.

Com relação à questão 5, em que há o depoimento do estudante com relação ao curso, notou-se que a posição subjetiva promove modos específicos, discursivamente significativos, uma vez que as formações imaginárias exerceram função no discurso. As atividades que os egressos desenvolvem na empresa favoreceram o domínio com que se expressaram. Todos se sentiram preparados para o mercado de trabalho, o que gera satisfação para a instituição de ensino, pois os alunos eram os sujeitos mais interessados pela proposta do curso, havendo investimento de tempo e dinheiro. Houve ainda a significação do silêncio na fala de alguns egressos, assim, o deslizamento de sentidos produziu outros efeitos, além do que estava dito.

Quanto à questão 6, que diz respeito ao estímulo profissional, investigou-se se a empresa, de alguma forma, estimulava profissionalmente o colaborador, um sinal de como as relações alteritárias de poder são exercidas. Dos nove egressos, dois limitaram-se ao “não”;

supôs-se, assim, que a falta do dizer disse de alguma forma. Os demais consideraram haver estímulo por parte da empresa, e nessa atitude denotou-se um mecanismo de funcionamento da ideologia, de produção da vida social. Os sujeitos estão em constante significação, dependendo, sempre, das condições de produção do meio em que estão inseridos, porque é de lá que eles falam. Os egressos do curso em questão significaram-se a partir de experiências vivenciadas e oportunizadas, atribuindo sentido ao seu discurso: de satisfação, de eventuais oportunidades, e de descontentamento, se houve contrariedade às suas expectativas. Os sujeitos-egressos e o sentido foram estabelecidos pela ordem significante na história.

Retomando a questão 7, em que o egresso deu depoimento quanto à sua satisfação profissional na empresa, verificou-se a construção de uma imagem de si com relação ao que ele desenvolve na empresa e o que a empresa espera dele, em especial, o A3 ao ratificar que é portador de deficiência física. A história do trabalho do sujeito em questão é que determinou o que ele disse. A pretensão a partir da formação acadêmica de cada egresso é exercer cargo de confiança, porém nem todos conseguiram, visto que a promoção está ligada ao contexto histórico, à ideologia, enfim, à posição que cada egresso assume na empresa. Sujeito e sentido se definiram aqui por uma relação com processos significantes inseridos na historicidade. E, por fim, o silêncio também falou em algumas respostas.

Considerando a questão 8, a qual abordou o depoimento do egresso sobre o que a empresa mais valoriza em sua atuação profissional e o que dá mais segurança no desenvolvimento de sua identidade profissional, foram identificados diversos pontos positivos, alguns mais especificados do que outros. As condições de produção autenticaram o que foi dito, incluindo os egressos e a situação em que se localizavam ao responderem tal pergunta. Desse modo, cada enunciação está de acordo com o sentimento de valorização particular do egresso, fazendo sentido conforme a posição amparada pelos sujeitos aqui entrevistados. Para uns foi imprescindível minudenciar as atividades, expondo-se, identificando-se. E outros não forneceram detalhes, o que indicou a ausência de valorização direcionada. O egresso, novamente, constituiu-se no que disse; sua identidade está conectada à alteridade, falando com propriedade de seu papel na empresa. E por fim, o discurso precedente, mostrado em todas as respostas, indicou a incorporação subjetiva da imagem do profissional que todos os egressos procuraram ser.

Encerrando estas considerações, aprecia-se ainda a questão de número 9. Aqui, verificou-se a possibilidade de outros dizeres além do que já fora dito nas demais questões,

comentários suplementares dos profissionais, ou seja, o não dito que poderia surgir no final da pesquisa. Dois, dos nove egressos, não disseram nada além do que já haviam expressado; deixaram, assim, o silêncio proferir. A formação discursiva gerou o que podia ser dito além do que já havia sido explanado. Para sete, ainda faltou dizer algo. E dos sete, apenas um demonstrou insatisfação com relação a sua atividade profissional; os seis restantes estavam satisfeitos. A situação, sociologicamente descritível, relaciona-se à posição dos sujeitos em questão, evidenciando aspectos positivos ou negativos de atuação profissional.

5 CONCLUSÃO

A Análise do Discurso, neste estudo, foi o ponto de partida teórico para a realização de uma análise que procura mostrar como o texto produz sentido. No caso em questão, como o *corpus* (parte do projeto do curso e discurso a respeito das competências) coletado produziu efeitos de sentido. Entendeu-se que o sujeito na AD é compreendido a partir da forma-sujeito, que depende do contexto histórico para sua constituição; assim, os espaços das formações discursivas dominam o sujeito, favorecendo a relação do ser sujeito de seu discurso.

O objetivo deste estudo foi a análise do discurso dos egressos de um curso de tecnologia sobre as competências efetivas manifestadas na prática profissional de egressos de um curso tecnológico do ponto de vista dos próprios egressos, por meio de seu discurso com relação às competências oferecidas no projeto do curso. Dessa forma, analisou-se o projeto do curso em processos de produção mecânica, averiguou-se o conhecimento do egresso referente às competências finais do curso relacionando tal conhecimento com a realidade profissional, e buscou-se entender a constituição identitária do sujeito enquanto acadêmico e profissional, a partir dos dizeres desses profissionais, bem como do projeto institucional da entidade formadora. Para isso, foram aprofundadas questões discursivas abarcadas na verificação, como: sujeito, condições de produção, formação discursiva, ideologia, identidade, alteridade, silêncio, dito e não-dito, tanto do projeto de curso como do discurso dos egressos (respostas ao questionário).

No decorrer deste estudo, realizou-se a análise do projeto de curso a partir dos métodos e procedimentos da AD. Evidenciou-se a relação de força entre os sujeitos que fizeram parte da efetivação do projeto de curso, seja diretamente seja indiretamente, cada um, enquanto sujeito, falando de determinada posição. Há vários dizeres, tanto da instituição formadora como também dos alunos, de sujeitos atuantes no contexto do projeto. Em cada momento, o sentido das palavras se apresentou com caráter reservado; a memória discursiva impregnou o que havia sido enunciado no projeto de curso.

Constatou-se que os egressos estavam cientes das competências expressas no projeto do curso de tecnologia em processos de fabricação mecânica; houve sentido na procura pela formação devida, visto que sujeito e o sentido se repetiram, se deslocaram entre

o jogo e o regulamento, entre o sedimentado e o que se deseja atingir, na relação do simbólico com o real e o imaginário.

Todas as competências tiveram relevância para o egresso, no mercado de trabalho, algumas em maior grau do que as outras. Cada sujeito fez a adaptação necessária, estabeleceu identidade em seu sítio. Assim, a ideologia se refletiu na experiência de cada egresso, enquanto profissional, de imergir-se em um lugar apropriado para a conquista do reconhecimento tão cobiçado no ambiente de trabalho. Dessa maneira, todas as competências descritas no projeto de curso foram consideradas imperativas para a constituição desses egressos do curso de tecnologia em questão, enquanto acadêmicos e profissionais.

Foi possível analisar neste estudo, então, que as competências são elementos do projeto e que o projeto do curso só tem sentido a partir do momento em que o aluno se graduou e que as competências fizeram sentido, tendo em vista que a maioria dos egressos teve a oportunidade, em suas atividades profissionais, de aplicar os conhecimentos adquiridos, correlativamente às habilidades que manifestavam de voz “própria”.

Enquanto acadêmico e profissional, o sujeito construiu uma imagem de si com relação às competências adquiridas no decorrer do curso como também, à sua função na empresa e os resultados esperados da empresa. Aqui, sujeito e sentido se determinaram por meio de uma relação com artifícios expressivos assentados na historicidade.

O egresso se constituiu sob a égide da ideologia, de chances e experiências vivenciadas, e atribuiu, dessa forma, sentido ao seu discurso, quer de satisfação quer de insatisfação. Sua identidade está conectada à alteridade, pois diz com domínio de seu papel na empresa. Assim, verificou-se que o projeto de curso produziu sentido para os egressos, a partir das competências propostas, e compôs neles uma camada histórica que marca sua subjetividade. Houve a compreensão da necessidade de um projeto de curso direcionado às expectativas do mercado de trabalho, direcionada para a formação de profissionais na área de processos de produção mecânica – o que mostra um direcionamento sem muitos percalços no grande espaço ideológico de nossa formação social capitalista e globalizada.

REFERÊNCIAS

- ACIJS, Associação Empresarial de Jaraguá do Sul. Disponível em:
<<http://www.scijs.com.br/interna.php?pagina=jaragua-do-sul>> Acesso em 1 ago. 2010.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- CAZARIN, Ercilia Ana. A migração do discurso de Lula de uma para outra posição-sujeito. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 32, 2006.
- CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998. p. 47-67.
- GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. 2., 2005, Porto Alegre. **Anais do...** Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- GRIGOLETTO, Marisa. Dimensões da alteridade. In: CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.
- INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In INDURSKY, F.; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.
- _____. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. 2., 2005, Porto Alegre. **Anais do...** Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-103.
- _____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-29.
- _____. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.
- MARIANI, Bethania. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. 13., Campinas, SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2000.
- MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução de Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 69-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP. 2000.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 1-38.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, [1996] 2004.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-31.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p.11-57.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul (SC): Nova Era, 2006.

SANTA CATARINA. SENAI-SC. Disponível em: <www.sc.senai.br> . Acesso em: 23 jul. 2009.

SENAI. **Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica**. Jaraguá do Sul, 2002.

WEISZ, Joel. **Projetos de inovação tecnológica: planejamento, formulação, avaliação, tomada de decisões**. Brasília: IEL, 2009. p. 22-40.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

1ª etapa:

- h) Descreva sua atividade na empresa.
- i) Você estava ciente das competências para o profissional propostas no projeto do curso que você fez? () sim () parcialmente () não
- Se SIM ou PARCIALMENTE, expresse seu entendimento a respeito.

2ª etapa (a aplicar após o recebimento das respostas da 1ª etapa):

- c) Conforme as competências finais do curso expressas abaixo, identifique, ordenando da mais à menos importante, utilizando as letras correspondentes, as que foram mais relevantes para você, com eventual comentário:

A - Utilizar os conhecimentos, os recursos e as técnicas da área de mecânica para a definição de processos de fabricação de componentes mecânicos através da análise das especificações técnicas, observação das normas técnicas e de segurança, planejamento das atividades, leitura e interpretação de desenhos mecânicos e lay-out.

B - Coordenar e assistir tecnicamente os profissionais que atuam na produção de componentes mecânicos.

C - Realizar estudos para otimização dos processos produtivos através de técnicas de melhorias da qualidade e produtividade, de utilização de conhecimentos de planejamento e controle de produção, custos industriais, normas operacionais, de elaboração de procedimentos, inspeção e auditorias.

D - Utilizar os recursos e técnicas de informática aplicados à computação gráfica (cad), geração de programas de usinagem (cam), integrando com máquinas a comando numérico computadorizado (cnc).

E - Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.

F - Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho.

G - Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativas de pessoas.

H - Avaliar a necessidade de projetos para automação de dispositivos e processos de manufatura.

I - Coordenar a implantação de sistemas da qualidade nos processos de produção mecânica.

J - Correlacionar os conceitos de preservação do meio ambiente e recursos renováveis. (2002, p. 41)

() _____

() _____

() _____

() _____

d) Como você se sente profissionalmente enquanto egresso do curso de com relação às competências que você especificou na questão (c)?

e) Você se sentiu preparado profissionalmente após a conclusão do curso de tecnologia?

f) Há na empresa alguma forma de estímulo profissional? Qual (quais)?

g) Como você se sente (hoje) profissionalmente na empresa?

() satisfeito () satisfeito com restrição () insatisfeito () muito insatisfeito

Comente:

h) Daquilo que faz parte de sua formação, com respeito às competências adquiridas, o que é mais valorizado na empresa e lhe dá mais segurança no desenvolvimento de sua identidade profissional?

i) Você gostaria de dizer algo mais sobre sua atuação profissional?