



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**O DISCURSO DOS EGRESSOS DO CURSO DE *DESIGN* GRÁFICO DO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**MACEIÓ – AL
2011**

SILVIO DA SILVA PENA

**O DISCURSO DOS EGRESSOS DO CURSO DE *DESIGN* GRÁFICO DO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pela Professora Doutora Ana Maria Gama Florencio.

**MACEIÓ- AL
2011**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

P397d Pena, Silvio da Silva.

O discurso dos egressos do curso de design gráfico do Instituto Federal de Pernambuco / Silvio da Silva Pena. – 2011.

123 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Gama Florêncio.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 97-99.

Apêndices: f. 100-123.

1. Design gráfico. 2. Análise do discurso. 3. Ensino tecnológico. 4. Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Curso de design gráfico. I. Título.

CDU: 373.6

Ata da 226ª Sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Aos trinta e um dias do mês de agosto de 2011 foi instalada a 226ª sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, às 14h30 horas, na Sala de Seminários, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, a que se submeteu o mestrando **SILVIO DA SILVA PENA**, da linha de pesquisa História e Política da Educação, apresentando o trabalho: "O Discurso dos Egressos do Curso de *Design Gráfico* do IFPE", como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso, Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL), Profa. Dra. Maria dos Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (CEDU-UFAL) e Profa. Dra. Kátia Marai Silva de Melo (CEDU-UFAL), sob a presidência da orientadora Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL).

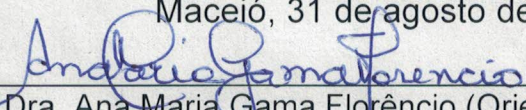
Analisando o trabalho a Banca atribui a seguinte menção:

APROVADO

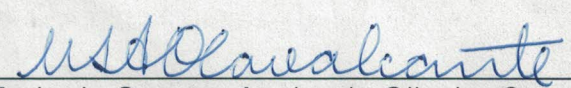
REPROVADO

OBSERVAÇÕES: _____

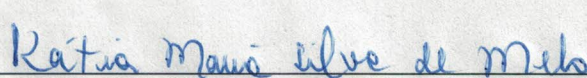
Maceió, 31 de agosto de 2011.



Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (Orientadora – CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU-UFAL)

Dedico este trabalho – “O DISCURSO DOS EGRESSOS DO CURSO DE *DESIGN* GRÁFICO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO” – aos alunos e egressos do IFPE que no decorrer desse processo me incentivaram, mesmo não possuindo a consciência do incentivo, pois é no instigar ao professor que perpassa o reconhecimento do outro, promovendo *gestos de interpretações*, para que no movimento do discurso propicie o *salto ontológico*.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente à Professora Dr^a Ana Maria Gama Florencio, que acolheu e encaminhou-me com delicadeza e presteza pelos caminhos da Análise do Discurso. Professora compromissada, em todos os momentos em que estivemos juntos, com as práticas pedagógicas de conscientização do sujeito. Meus votos de eterna gratidão.

A minha amada esposa Sandra Pena, cúmplice e companheira dos momentos de incertezas ao longo desta caminhada, pelo apoio e confiança e principalmente em manter um diálogo com os conceitos provenientes do campo da pesquisa.

Aos meus queridos filhos, Rafael, Gabriela e Letícia, pelo carinho e compreensão pelas ausências nos intermináveis dias de estudos, pesquisas e produção científica.

Agradeço também a minha mãe Edelzuita, pela confiança e exemplo de dedicação familiar e ao meu pai Edgar (*in memoriam*) um mestre formado pelas experiências da vida e que me mostrou caminhos mais gloriosos.

Às Professoras Doutoradas Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante e Kátia Maria Silva de Melo, a minha gratidão e respeito pelas orientações para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas professores do IFPE, Ana Costa, Edilene Guimarães, Elizete Coelho, Eduardo Araújo, Graça Costa, Josinaldo Barbosa, Patrícia Arruda, Rejane Rêgo, pelas contribuições e aconselhamentos ao longo da pesquisa.

Agradecemos a CAPES, pela oportunidade de participar do Projeto Minter - UFAL/IFPE e aos colegas mestrandos pela convivência harmoniosa ao longo desse processo.

Aos egressos do curso em *Design* Gráfico do IFPE que contribuíram com os seus discursos, pois eles foram ação motivadora dessa pesquisa, concedendo-me mais uma vez a oportunidade da convivência no sentido de contribuir para o desenvolvimento do curso superior em *Design* Gráfico.

Uma menção especial ao egresso Thiago Morais (*in memoriam*) pela contribuição quando estávamos procedendo às primeiras impressões na pesquisa, através das entrevistas testes para consolidação desta.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O Discurso dos Egressos do Curso de *Design* Gráfico do Instituto Federal de Pernambuco” tem como objetivo contribuir para uma reflexão acerca da trajetória dos egressos do Curso Superior Tecnológico de *Design* Gráfico do IFPE *Campus* Recife, como subsídio de pesquisa para, através dos discursos analisados, desvendar as posições assumidas por esses egressos, em relação ao que o Curso lhes ofereceu para sua inserção no mercado de trabalho, bem como criar possibilidades de futuras análises curriculares do curso em questão. Para alcançar nosso objetivo, identificamos, a partir dos discursos dos egressos, quais as condicionantes dos eixos temáticos dos módulos da matriz curricular que influenciam na sua formação e na sua atuação no mercado de trabalho. Como dispositivo teórico analítico, adotamos os pressupostos da Análise do Discurso (AD) de Linha Francesa (PECHÊUX, ORLANDI, CAVALCANTE, FLORENCIO, entre outros) atrelados ao materialismo histórico evidenciados por (MARX, BAKHTIN). A AD de linha francesa entende que a produção dos sentidos está associada à relação sujeito-língua-discurso e é sob essa perspectiva que nos propomos a analisar as sequências discursivas (SDs) extraídas das entrevistas realizadas com egressos do curso. A análise dos discursos, materializados nessas entrevistas, aponta para uma trajetória afetada pelas condições sóciohistóricas, submetendo o seu perfil acadêmico às exigências do mercado de trabalho, sendo este fator de influência decisiva na formação profissional dos alunos. Pode-se verificar, então, nas SDs, um sujeito atravessado pela formação ideológica do capital, em seu direcionamento à adaptação na sociedade de classes, na exigência de um curso que forme para o mercado.

Palavras-chaves: Análise do Discurso. *Design* Gráfico. Ensino Tecnológico.

ABSTRACT

This research entitled "The Discourse of Graduates of the Graphic Design Technology Graduate Course at Instituto Federal de Pernambuco", Recife Campus, aims to contribute to a reflection about the trajectory of the Graduates of the Graphic Design Technology Graduate Course at IFPE, Recife *Campus*, as a research subside for future curriculum analysis of this course. In order to achieve our goal, it was identified, from the graduates' speeches, which the conditioning factors in the thematic axes of the curriculum theory modules that influence their training and their performance in the labor market. As analytical theoretical references, it was adopted the assumptions of historical materialism evidenced by (MARX, BAKHTIN) and Discourse Analysis (DA) French Line (PÊCHEUX, ORLANDI, CAVALCANTE, FLORENCIO), among others. The DA French Line believes that the production of the senses associated to subject-language-discourse and it is from this perspective that it is proposed to analyze the discursive sequences (SDs) from interviews with graduates of Graphic Design Course. The Discourse Analysis embodied in these interviews points to a way affected by historical and social conditions by submitting its academic profile to the demands of the labor market. This factor has decisive influence in the professional training of students. It can be verified, then, in the view of SDs, a subject crossed by the ideological formation of capital in its focus on adaptation in class society, in the requirement to form a course for the labour market.

Keywords: Discourse Analysis. Graphic Design. Technological Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	TRAJETÓRIA DO DESIGN GRÁFICO	14
1.1	Constituindo classes	14
1.2	Etimologia e prática do design	16
1.3	A definição do Conselho Internacional das Sociedades de <i>Design Industrial</i> (ICSID)	17
1.4	Definição de Tomás Maldonado	18
1.5	Projetar <i>design</i>	21
1.6	A Escola <i>Bauhaus</i>	25
1.7	A Escola de <i>Ulm</i>	28
1.8	O Ensino do <i>design</i> em Pernambuco	31
1.9	<i>Design</i> Gráfico no IFPE	32
1.10	O perfil do aluno	33
2	REFLEXÕES TEÓRICAS	41
2.1	Análise do discurso de origem francesa	41
2.2	<i>A Língua Inatingível</i>	43
2.3	Condições de produção do discurso	47
2.4	Ideologia, formação Ideológica e formação discursiva	51
2.5	“A Ilusão Subjetiva”	59
2.6	Silêncio e silenciamento	60
3	O DISCURSO DOS EGRESSOS	65
3.1	O <i>corpus</i> em questão	65
3.2	Análise das entrevistas	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

O interesse que nos conduziu ao desenvolvimento da dissertação apresentada advém da nossa formação acadêmica no âmbito do ensino técnico e sob a ditadura militar brasileira, onde determinadas disciplinas como Filosofia e Sociologia não eram ofertadas, sendo substituídas por disciplinas de conteúdos moralizantes, tais como: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Essa formação, desenvolvida sob as reformas educacionais estabelecidas pelas leis 5.540/68 referente ao ensino superior, e 5692/71 do ensino de 1º e 2º graus, marcou a educação dentro do chamado milagre econômico (1968-1976) desse período militar e a consolidação da educação tecnicista.

Na cidade de Recife, na então Escola Técnica Federal de Pernambuco concluí o, então denominado, 2º grau concomitante com um curso técnico. Em seguida ingressei na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no curso superior de Comunicação Visual. Este curso sofreria outras posteriores denominações, quando da mudança de conceitos¹ em *design* e das aspirações dos representantes dessa área de trabalho no estado de Pernambuco. Essas alterações serão comentadas no capítulo referente à história e desenvolvimento do *design*.

Ao término do curso superior, na década de 1980, passei a lecionar na mesma instituição em que havia concluído a minha formação do 2º grau, lecionando em todos os cursos técnicos que possuíam a disciplina de Desenho em sua matriz curricular, pois esta, naquela década, era lugar comum nos cursos técnicos. Nesse momento, evidenciaram-se as minhas inquietações em relação ao acompanhamento dos egressos entre a instituição de ensino e sua inserção no mercado de trabalho.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96² [1] parágrafo segundo, Art. 1º, quando trata da Educação afirma que

¹ Esses conceitos, em *design*, serão desenvolvidos mais à frente.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida pela reforma de 1º. E 2º. Graus, em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

“a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e desta maneira preparar o indivíduo quando Dos Princípios e Fins da Educação Nacional em seu Art. 2º, “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, teríamos como finalidade propiciar a aproximação entre o propósito e a realidade de tornar o educando um trabalhador, empregado ou mesmo empreendedor.

Nessa passagem de inserção do sujeito entre a sua formação e o mundo do trabalho, no nosso caso, e da pesquisa, principalmente quando da transformação das chamadas Escolas Técnicas em Centros Federais Tecnológicos (CEFETs) e da incorporação por estas dos cursos tecnológicos superiores, Não constatamos na instituição, na qual leciono, o desenvolvimento de estudos que se direcionem aos egressos, no sentido de justificar um aparente modelo de ensino para um mercado de trabalho, explicitado na LDB, diante de um mundo dito globalizado e exigindo desse educando um aprimoramento profissional contínuo para justificar uma pretensa empregabilidade.

Compactuamos com Franzoi, quando do entendimento do termo profissionalização, afirmando que esta

não se realiza apenas na formação: só se completa com a inserção no trabalho, por um lado, porque o conhecimento necessita da prática para se efetivar; por outro lado, porque é com a inserção no trabalho que se concretizam as relações de trabalho (FRANZOI, 2006, p.51).

Sendo assim, as relações de profissionalização e inserção no mercado de trabalho estão condicionadas a contextos sociais onde só o aspecto educacional não garantirá essa inserção. No entanto, em um sistema de formação bem estruturado, acreditamos que poderá funcionar ele mesmo como uma rede de articulação com a inserção. Assim, fazemos parte de um contexto social em confrontos muito mais complexos que definirão essa barganha de espaços entre os atores sociais.

O Decreto nº 2.208/97[2]³ estabelece que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades e a

³ Decreto da Presidência da República que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

estruturou em três níveis: nível básico, para formação inicial e continuada de trabalhadores; nível técnico, educação profissional técnica de nível médio e tecnológico e educação profissional tecnológica de nível superior. Esses níveis de ensino regulamentado pelo Governo Federal, de modo mais explícito, buscam pôr em destaque o seu discurso modernizador da empregabilidade urgente e da flexibilização diante das novas tecnologias.

O conceito de empregabilidade, naquele momento, perpassa o Ministério do Trabalho, quando, em conjunto com o da Educação, no âmbito do ensino profissionalizante, procura desvincular a problemática do desemprego da estrutura política e econômica existente em meados de 1990, colocando sobre os indivíduos a responsabilidade de adaptação, competência e qualificação, instituindo uma compreensão fragmentada e pouco crítica da realidade concreta. Nesse contexto oculta-se a estrutura sobre a qual estaria montado o plano nacional de qualificação profissional, cujo balizamento seria a lógica do mercado, e não um desenvolvimento econômico fundamentado nas necessidades sociais.

Para atender àquela flexibilização, os projetos pedagógicos dessas instituições procuram focar seus objetivos no desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas, estruturando seus currículos em módulos para ampliar e agilizar o atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. O então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, interessado em traçar novas diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível técnico faz consulta ao Conselho Nacional de Educação com vistas a um novo encaminhamento desse nível de ensino e em Parecer de nº 29/2002,⁴ elaborado pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Esse mesmo apresenta um discurso de alinhamento aos novos parâmetros almejados para o ensino profissionalizante:

A Educação Profissional não é mais concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado. Ela é concebida, agora, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto

⁴ A consulta encaminhada pelo MEC apresenta os seguintes tópicos: a nova organização definida pela LDB (Lei Federal nº 9.394/96); a articulação com os demais níveis de Educação; o perfil do tecnólogo; a organização curricular; o acesso aos cursos superiores de tecnologia, bem como a duração, a verticalização, a certificação intermediária e a diplomação em tecnologia.

modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho. Para tanto, impõe-se a superação do enfoque tradicional da educação profissional, encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, em um posto de trabalho determinado. A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição (Parecer CNE/CP nº 29/2002, p. 12).

Assim, os alunos provenientes dessa formação, segundo o Parecer acima, deveriam estar prontos para lidar com rápidas mudanças e serem mais flexíveis a ponto de constituir seu próprio aprendizado, passando a refletir e ter consciência da necessidade de buscar novos conhecimentos para acompanhar essas mudanças.

São da interdependência, educação/trabalho e nos últimos tempos do incremento da pesquisa no Ensino Superior tecnológico, as políticas públicas no Brasil procuram destacar a necessidade de articulação entre o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Ciência e Tecnologia, considerando o ensino tecnológico estratégico e uma espécie de conciliador entre o ensino doutrinário, o técnico e prático, para um desenvolvimento dito, inovador.

Após a criação do Curso Superior Tecnológico em *Design* Gráfico, no ano 2000, no então CEFET-PE⁵, e ao longo da nossa vivência, desde o início do curso, vimos refletindo sobre tais articulações e sobre a formação que o curso de *Design* Gráfico do IFPE⁶ vem oferecendo a seus alunos. Assim, na tentativa de obter respostas para a nossa reflexão, elegemos como objeto de análise, nesta dissertação, o discurso de egressos do curso, no que diz respeito às suas aspirações referentes ao mundo do trabalho, e aos resultados das primeiras inserções no mercado, ao concluírem o curso. Além disso, temos, ainda, como objetivo, proporcionar leituras que levem à reflexão sobre uma análise da matriz

⁵ Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco.

⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

curricular do Curso e sua relação com o retorno que os discursos dos egressos deixa à mostra.

As marcas discursivas que evidenciam a formação a que foram submetidos e as primeiras relações com o mercado serão analisadas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento desse perfil, influenciando, assim, as questões polêmicas desse mercado, em ações mais coerentes e autônomas de sujeitos que possam contribuir para uma transformação da sociedade.

Levantamos como hipótese que a instituição formadora (IFPE) desconhece o desempenho dos egressos do curso de *design* gráfico, ocorrendo uma desarticulação entre suas ações e a atuação dos profissionais.

Guiados por essa hipótese, buscamos respostas para as seguintes questões:

1. Quais as condicionantes encontradas no mundo do trabalho que influenciam na formação do egresso?

147078528. Faz-se necessária uma adequação dos procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem, para que os egressos reflitam sobre as condicionantes da sociedade, quando da sua inserção no mundo do trabalho?

Apoiamos a nossa pesquisa nos pressupostos teóricos da vertente bakhtiniana e na Escola Francesa da Análise do Discurso (AD) fazendo uso dos seguintes autores: PÊCHEUX; ORLANDI; CAVALCANTE; FLORENCIO, entre outros.

Além do fator inovador já citado, da inexistência de estudos nesse sentido nos outros cursos tecnológicos superiores implantados na instituição, nossa estratégia metodológica optou por uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de entrevistas gravadas em áudio com egressos do curso, levando-se em consideração os concluintes, a partir da matriz curricular reformada pela Comissão de Avaliação do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em dezembro de 2004 e implantada em 2005. Posteriormente, editamos essas entrevistas de acordo com os objetivos do trabalho.

Nossa dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro tem como objetivo situar o leitor no desenvolvimento histórico do *design*, suas

influências através das escolas no mundo; no Brasil; em Recife-PE e no comprometimento deste com o mundo do trabalho ao longo de sua história.

O segundo aborda e discute as questões que embasam a teoria da AD de linha francesa, relacionando-as às necessidades dessa pesquisa e correlacionando os discursos dos egressos, sua formação e sua prática.

Fazem parte do terceiro capítulo as Sequências Discursivas (SDs) retiradas das entrevistas com os egressos do curso de *Design Gráfico*, constituindo-se o *corpus* da pesquisa. Objetivamos nesse capítulo analisar as sequências e suas marcas discursivas que apontam as influências da ideologia dominante no âmbito escolar e no mundo do trabalho e os conflitos determinados por essas forças sociais. Assim, procuramos obter respostas às perguntas norteadoras deste estudo, fundamentadas por categorias da AD, como disciplina de *entremeio* que se volta para o discurso como objeto de estudo, numa relação indissociável entre língua, história e ideologia.

1. A TRAJETÓRIA DO *DESIGN* GRÁFICO

1.1 Constituindo classes

O ensino profissional no Brasil encontra-se diretamente ligado às constituições das classes sociais que fazem as correlações de forças estratégicas de dominação em todas as esferas da sociedade brasileira. A divisão de classes foi expostas principalmente quando Friedrich Engels publicou *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* em 1845, obra que mostra perspicácia quanto às repercussões dos grandes acontecimentos políticos e econômicos que expuseram as correlações de forças nas formações sócio-políticas. Sob esta ótica, Martins comenta as citações de Engels afirmando que:

“A revolução industrial reveste, para a Inglaterra, o significado que tem para a França a revolução política e para a Alemanha a revolução filosófica” (Engels, 1985a, p.25) [...] parece antecipar a célebre assertiva marxiana de que as mudanças nas estruturas econômicas repercutem nas superestruturas jurídicas-políticas e ideológicas, determinando-lhes novas conformações. Ao dizer que “[...] o nível cultural dos diversos trabalhadores está em íntima ligação com as duas [sic] relações com a indústria e que, por conseguinte, os operários da indústria são os que têm mais consciência dos seus próprios interesses [...]”, indica muito claramente uma relação profunda entre desenvolvimento do nível de consciência e lugar do trabalhador no plano das relações sociais da produção material (Engels, *apud* Martins, 2008, p.14-15).

Sob o calor das convulsões revolucionárias do século XVIII e no decorrer do século XIX, com a consolidação do mundo industrial, temos no Brasil a possibilidade de expansão das profissões. Algumas instituições, de forma direta, ou mesmo indireta, lançaram as bases da formação do ensino profissionalizante, não deixando de ser influenciadas pelos pensamentos filosóficos e políticos vigentes, com destaque para aqueles que circulavam na Europa.

Instituições, como os Liceus de Arte e Ofícios no País, foram fundamentais para a introdução dos primeiros conceitos do chamado **desenho industrial**, expressão usada no País já na década de 1850, quando uma disciplina correspondente a esse nome passou a ser ministrada no curso noturno da Academia Imperial de Belas Artes. Essas instituições delinearam iniciativas para

promover projetos de educação, muitos deles de cunho assistencialista. O Liceu de Arte e Ofícios, que iniciou suas atividades em 1858, possuía a finalidade de

proporcionar a todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, raça ou religião, o estudo das artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias. Instituição de caráter privado, contava com o apoio oficial e recebia subvenção do Estado, tendo a seguinte missão estatutária: “disseminar, pelo povo, educação, o conhecimento do – bello – (sic), propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e technica das artes, officios e industrias” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.73).

Além do Liceu de Artes e Ofícios, podemos citar a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, a Associação Protetora da Infância Desamparada e outras de cunho semelhante nos estados da federação, ofertando cursos noturnos de nível primário e profissional.

Em todas gravitava a preocupação com as crianças **desvalidas e desamparadas**, termos que foram e seriam reutilizados pelas elites dirigentes, quando da legitimação do ensino profissionalizante no início do século XX.

Assim, o que hoje denominamos Institutos Federais de Ensino perfaz uma história que se iniciou quando aquelas sociedades civis, citadas anteriormente, almejavam o controle social, preocupadas, em meados do século XIX, com os hábitos de mendicância das classes populares que passaram a se fazer mais presentes. Em Gondra temos que:

ao longo do século XIX, diversos setores da sociedade imperial se reuniram em agremiações privadas leigas e religiosas para organizar modos de intervenção visando à constituição de escolas primárias e profissionais, cursos noturnos pra trabalhadores, asilos e educandários para a infância pobre (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.79).

Justifica-se assim a intervenção nos hábitos e costumes desses *desvalidos* visando a procedimentos de controle da classe dominante - sobre a classe dominada - em busca de conformação das classes dominadas.

Segundo esses interesses, o então presidente do Brasil, Nilo Peçanha através do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, institui, em cada uma das capitais brasileiras, uma Escola de Aprendizes e Artífices, tendo como objetivo formar operários e contramestres, através do ensino profissional primário gratuito.

Este é o princípio do ensino profissionalizante e o que posteriormente se constituirá durante o século XX, as relações e constituições de forças sociais que desenvolverão o ensino técnico brasileiro e em seguida a introdução do *design* na área tecnológica.

Porém se faz necessário compreendermos os sentidos que constituem a palavra “*design*”, em desdobramentos discursivos, no decorrer da sua formação pelas diversas escolas que estabeleceram a teoria e a prática do *design*.

1.2 Etimologia e prática do *design*

Grande parte do debate sobre o significado da palavra *design* no Brasil dedicava-se à etimologia do vocábulo, pois não é possível fugir às questões relativas à definição de um campo ainda em construção. Devemos considerar principalmente os conceitos implícitos na transição da noção de desenho industrial, nos primeiros momentos das conceituações em torno do tema, e a transição para a noção de *design* comumente aceita nos dias atuais.

A palavra do idioma inglês *design*, é de origem mais remota latina, *designo*, que se aplica tanto no sentido de designar, indicar, representar, marcar, ordenar, dispor, quanto ao de desenhar (*drawing* - desenho, representação de formas, através de linhas e sombras). *Design* significa projeto, como termo referente à idéia de plano, intenção e, portanto, vinculado a conceitos intelectuais; e também como elemento concreto, idéia de configuração, arranjo ou estrutura.

O fato de misturar *design* com *drawing* demonstra um alheamento ao caráter criador da atividade do *designer* como sujeito proponente de novas formas e adequando-as às funções dos objetos. Os equívocos permanecem, e em Niemeyer temos que:

A palavra *design* permaneceu sem uma denotação específica no Brasil, não particularizando a profissão ou o seu conceito. No momento há o emprego do termo *design* em áreas onde não há um trabalho conceitual e de projeto. A conotação mais presente da palavra é um trabalho formal, epidérmico e voltado para o projeto de produto para consumo conspícuo. Não é raro notarmos o uso indiscriminado da palavra *designer* para qualquer profissional que faça algum tipo de interferência formal ou gráfica (NIEMEYER, 2000, p. 27).

Porém, essa forma de conotar não foi exclusividade do Brasil, como veremos mais adiante, pois expressar-se nessa área passou pela indefinição do termo como suporte profissionalizante em uma suposta distinção entre os fazeres manuais e industriais, prerrogativas exclusivas de determinadas profissões. Só aos poucos a profissão passa a ser enfatizada e vinculada à produção industrial a aos meios informacionais com características projetuais.

Essa definição do termo e o uso desse como referência de um determinado saber profissional passou por diversas definições no âmbito internacional que veremos no próximo item.

1.3 A definição do Conselho Internacional das Sociedades de *Design* Industrial (ICSID) ⁷

A partir da década de 1950, arquitetos, artistas gráficos, artistas plásticos, tipógrafos e outros profissionais em áreas afins, começaram a expor conceitos das diversas escolas européias.

A definição elaborada pela ICSID, fundada oficialmente em 1957, em Londres, revela contradições e incertezas em função da postura em revisar constantemente as atribuições à noção de *design*. A primeira definição dessa Instituição data do ano de 1959:

O *designer* industrial é alguém qualificado por meio de treinamento, conhecimento técnico, experiência e sensibilidade visual para determinar materiais, mecanismos, formas, cores, acabamentos e decorações de objetos produzidos em quantidade por processos industriais. O *designer* industrial pode, em diferentes momentos, preocupar-se com todos ou somente com algum dos aspectos da produção industrial de objetos.

O *designer* industrial pode dedicar-se também aos problemas de embalagem, publicidade, exibição e *marketing* quando a resolução desses problemas requer a valorização visual em adição à experiência e ao conhecimento técnico.

O *designer* de indústrias ou comércios de base artesanal, em que processos manuais são usados para a produção, é considerado um *designer* industrial quando os trabalhos produzidos a partir de seus desenhos ou modelos têm uma natureza comercial, são produzidos em lotes ou, de qualquer forma, em quantidade, e não são

⁷ *International Council of Societies of Industrial Design.*

trabalhos pessoais de um artista (CARA *apud* ICSID, 2010, p.22).

Essa definição busca a afirmação das atividades das quais o sujeito *designer* se ocupa profissionalmente e objetiva garantir a prática profissional. A preocupação no último parágrafo quanto à seriação, não só pretende estabelecer distinção entre *design* e arte, mas também esclarecer as discussões sobre a disciplina - presente na década de 1950 - e outras áreas do conhecimento, especialmente em relação à arte e ao artesanato, como forma de afirmação da disciplina.

1.4 Definição de Tomás Maldonado

Alguns *designers*, como Tomás Maldonado, se opõem a definições de caráter eminentemente embelezador de produtos industriais. Segundo Cara (2010), citação abaixo, essa abordagem produziria nefastas consequências à atividade do *designer*, pois compreenderia somente garantia das etapas finais da concepção, afastando o profissional das etapas projetivas e produtivas.

Uma nova definição veio com Maldonado, que almejava não somente as propriedades formais dos objetos ou mesmo exteriores a este, mas sim a unidade coerente tanto do ponto de vista do produtor quanto do usuário. Assim ao final dos anos 1960 temos, por Maldonado a seguinte definição:

Projetar a forma significa coordenar, integrar e articular todos aqueles fatores que, de uma maneira ou de outra, participam do processo constitutivo da forma do produto. E, com isso, se alude precisamente tanto aos fatores relativos ao uso, fruição e consumo individual ou social do produto (fatores funcionais, simbólicos ou culturais), como aos que se referem a sua produção (fatores técnico-econômicos, técnicos-construtivos, técnico-sistemáticos, técnico-produtivos e técnico-distributivos) (MALDONADO, *apud* CARA, 2010, p.24).

Porém, essas atividades de coordenar e integrar são condições que certamente não estarão plenamente disponíveis, diante das forças produtivas e as relações de produção que estão fortemente condicionadas pelas formações discursivas do capital.

Comparando com as definições anteriores, apresenta-se assim o da importância no campo do conhecimento pelo *designer*, o fato da consideração do ambiente como elemento relativo à atividade, onde

há uma diferença fundamental em relação à orientação anteriormente descrita: aqui não se considera o desenho industrial como uma atividade projetual que parte exclusivamente de uma idéia a priori sobre o valor estético (ou estético-funcional) da forma, como uma atividade projetual cujas motivações se situam à parte e precedem o processo constitutivo da própria forma (MALDONADO, *apud* CARA, 2010, p.25).

Assim, projetar significa orientar várias ações que participaram do processo constitutivo do produto e estará condicionado pela maneira como se manifestam as forças produtivas e as relações de produção em um ordenamento socioeconômico constituído por formações ideológicas, que podem ser predominantemente capitalistas ou socialistas. Relaciona-se, assim, a atividade do profissional ao ambiente constitutivo e constituído e desenvolve-se uma noção capaz de adequar-se a condições de produção amplas e restritas⁸ em que a atividade se desenvolve.

Surgem, por outro lado, as indicações de um novo discurso, que agregará as questões de método e não só especificamente para a aparência dos produtos, arregimentando conceitos mais voltados para a linguagem do *design*.

Isso nos faz crer que o discurso do *design* decorre das diversas formações sociais representadas na Formação Ideológica do Capital sofrendo transição ou mesmo alterações, onde os processos de produção industrial não ocorrem uniformemente e nem em um mesmo momento para cada uma condição de produção. No Brasil essas conformações começaram a ser contextualizadas a partir da década de 1950, levando-se em consideração, principalmente o desenvolvimento dos aspectos industriais e econômicos do momento.

O desenvolvimento da siderurgia, do uso do plástico e outras evoluções técnicas, associado a estas o incremento da utilização de forma mais ostensiva dos meios de *marketing* dos produtos. Em Souza temos que:

O que diferencia a arte da modernidade da arte de outras épocas seria o pensamento crítico, mas as vanguardas foram esvaziadas de seu conteúdo crítico. Esse esvaziamento se configura na construção de modelos que integrem arte, *design* e arquitetura nos circuitos de produção e consumo da sociedade industrial, seja como objeto ou como notícia (SOUZA, 2008, p.108).

⁸ O conceito de Condições de Produção – categoria da Análise do Discurso – será desenvolvido adiante.

A historicidade da sociedade industrial em plena efervescência na segunda metade do século XX configura o objeto para o consumo. Nessa relação sujeito e objeto, não se leva em consideração o que essa obra diz, mas sim o que o sujeito diz sobre ela. Assim, as metodologias projetuais estão condicionadas, não somente em como fazê-lo, mas também na interação social e ideológica das formas que esse objeto assume nesse contexto.

Hoje, para o ICSID, o *design* procura estabelecer novos conceitos, contextualizando temáticas presentes no debate contemporâneo e afirma que:

Design é uma atividade criativa na qual o objetivo é estabelecer as qualidades multifacetadas dos objetos, processos, serviços, compreendendo todo o seu ciclo de vida. Portanto, *design* é um fator central de inventiva humanização das tecnologias e fator crucial de mudanças culturais e econômicas (ICSID, *apud* CARA, p.27).

Essa definição induz à crença de um fenômeno capaz de tratar dos aspectos do ambiente humano, onde as complexas relações de produção e economia, aspectos sociais e políticos, e mesmo psicológicos passam a exigir ações de interdisciplinaridade na atuação desse profissional.

Hoje, essa atividade não se reveste como era anteriormente interpretada, como atividade eminentemente estética e de construção do “belo”. Essa passagem de um primeiro momento, dito industrial, para o de acúmulo de novos paradigmas nas construções de significados na aquisição de objetos e serviços na contemporaneidade, conduz o *design* para um planejamento ou mesmo moldagem de um ambiente condicionado à construção de conteúdos e necessidades imateriais.

No Brasil essa tomada de consciência só começa a acontecer em cursos desenvolvidos em museus ou institutos de artes. O conceito de *design* exposto a seguir é o que está majoritariamente consolidado hoje no nosso país. São três vertentes que devem ser entendidas como forma integrada de atuar.

Em um primeiro momento conceitua-se, o *design*, como uma atividade artística, razão pela qual é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, resgatando, ou mesmo lembrando, o sujeito atrelado à prestação de serviço para uma burguesia eminentemente industrial começando a surgir na década de 1950. Em um segundo momento, temos um profissional que entende o

design como um invento, um planejamento, da criação de processos de fabricação no uso das tecnologias. Em um terceiro momento, temos o conceito de coordenação, onde o profissional tem a função de interagir com diferentes especialistas para integrá-los, dependendo da finalidade da ação construtiva, para que assim uma ideia inicial possa se configurar e conformar-se como produto ou mesmo serviço.

Essas três atividades criaram nuances que suscitaram, em determinados momentos, uma indefinição da profissão. Essa aparente indefinição, talvez tenha sido um dos vieses para a expressividade da atividade e do profissional demorar a se consolidar no nosso país, ou mesmo pela interferência de outros profissionais de áreas correlatas, já que, o espaço de atuação não estava delimitado. Niemeyer, para reafirmar as ações da profissão, expõe parte do texto da Lei nº 3515/1989, cujo projeto foi apresentado pelo deputado Maurílio Ferreira Lima, onde temos que:

a profissão de *designer* é caracterizada pelo desempenho de atividades especializadas de caráter técnico-científico, criativo e artístico, visando à concepção e ao desenvolvimento de projetos e mensagens visuais. Em *design*, projeto é o meio em que o profissional, equacionando, de forma sistêmica, dados de natureza ergonômica, tecnológica, econômica, social, cultural e estética, responde concreta e racionalmente às necessidades humanas. Os projetos elaborados por *designers* são aptos à seriação ou industrialização que estabeleça relação com o ser humano, no espaço de uso ou de percepção, de modo a atender necessidades materiais e de informação visual. (NIEMEYER, 2000, p.23).

Essa definição está alicerçada sob o desenvolvimento da passagem do desenho industrial para o *design*, quando dessa evolução de conceitos desenvolvidos pelo ICSID.

Este último é o conceito básico para a definição do que vem a ser a atividade do *designer*, a começar pelo sentido de projetar, em *design*. Assim, desenvolveremos, em seguida, linhas discursivas que encaminham para o modo de projetar *design* e sua evolução, quando da transição da Idade Média para o florescimento do Iluminismo.

1.5 Projetar *design*

O conceito de criação artística da Idade Média difere radicalmente do

conceito contemporâneo. O artesão daquela época criava sob normas rígidas, que definiam temáticas e a própria realização concreta da obra. Os diversos modos de trabalho artístico deveriam formar um conjunto harmônico, onde a expressão da personalidade desse artesão era não só desnecessária como indesejável. A maestria não se comprovava, através da criatividade ou da individualidade de sua obra, mas na obediência às normas e na competência em aplicá-las o mais fielmente possível.

Durante o desenvolvimento do comércio e da ciência nos estados europeus, a Igreja perdeu parte significativa de sua influência sobre a sociedade. A Renascença inaugurou uma nova era, em que o humano, o pessoal, a liberdade e o lado material da vida se destacaram rapidamente. O significado proposto por estas novas sensações, advindas desses novos conceitos, visa articulações em um novo lugar e em novas funções no mundo, com a universalidade, propondo novos sentidos. O que podemos conhecer e explorar são a imagem concebida pela nossa consciência, a partir da organização das nossas sensações no tempo e no espaço. Em Lessa, 2008 temos que essa

imagem do mundo pode variar tanto quanto a de Aristóteles, Newton ou Einstein. O espírito humano, em seu processo interno de desenvolvimento, vai construindo imagens do mundo. Ao explorá-las, esse mesmo espírito vai descobrindo novas contradições e problemas que ele antes desconhecia e, a partir desses problemas e contradições, vai produzindo uma visão de mundo mais sofisticada e desenvolvida. [...], a história passa a ser vista como o resultado de uma luta de idéias (sic) e, de modo mais geral, como processo constante de auto-aperfeiçoamento do espírito humano. (LESSA, 2008, p.41-42).

São, pois, as imagens do mundo que constituem historicamente os projetos, de acordo com as sociedades para as quais são idealizados, ao mesmo tempo em que, tais projetos, vão produzir imagens outras para que possam intervir nas formações sociais.

Esse é um processo sócio-histórico que, nessa visão, não é tratado como categoria abstrata, e sim como processo de produção e reprodução da sociedade capitalista em que estamos inseridos e determina as posições

ideológicas da produção dos discursos.

Esse processo de (re) produção, com a finalidade de objetivação, funda para Marx a diferenciação entre a capacidade de criar ideias, antes de objetivá-las, visto que

toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada), quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação (MARX, *apud* TONET 2008, p.19).

Portanto, o movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação e esta ação gera sempre transformação, seja desse sujeito, seja da produção de novos conhecimentos e habilidades, com novas possibilidades de reconstrução passando pelo chamado “período de consequências”. Assim, altera-se o existente, pela objetivação de uma prévia-ideação, onde teremos consequências e resultados (in) esperados.

Queremos lembrar que, para Marx, a objetividade tem prioridade sobre a prévia-ideação, na medida em que a matéria tem prioridade sobre a idéia.

Para o analista do discurso esse ir e vir, pleno dos discursos em novas objetivações leva a novas causalidades, surgindo assim, espaços para análises, dando origem a novos conceitos “que, por sua vez, desencadeiam novos nexos causais”. Recorrendo à (LUKÁCS, *apud* LESSA 2007, p.45) quando este afirma que: “Essa relação dialética entre teleologia (isto é, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação) e causalidade (os nexos causais do mundo objetivo) corresponde à essência do trabalho” (*idem*, p. 45).

A objetivação do idealismo industrial no seu desenvolvimento das manufaturas acelerou a dissolução da unidade entre conhecimento teórico, arte e artesanato, produzindo diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Em Lessa, temos que:

este último é atividade organizadora do Estado, da política, de todas as formas de ideologia (filosofia, religião, artes etc.), que são complexos sociais necessários para as classes dominantes criarem e reproduzirem seu domínio sobre os trabalhadores. A estes, agora, cabe exercer na produção os ditames da classe dominante: esta última “pensa”, os primeiros “trabalham manualmente”. O fato de

ser a classe dominante a organizadora cotidiana da sociedade gerou a ilusão de que é atividade de organização, administração e controle que produz a sociedade de classes e que, portanto, é a atividade intelectual de administração, da política, do Direito etc. que gera a vida social. (LESSA, 2008, p.38-39).

Nessa dimensão, escravos, servos e operários, considerados como trabalhadores de menor importância social, são obrigados a produzir a riqueza das classes exploradoras, que se constituem dominantes com a Revolução Industrial (1776-1830) e a Revolução Francesa (1789-1815), pois, até então, o que existia era um precário desenvolvimento e controle das forças produtivas.

Seguindo os conceitos vigentes da divisão do trabalho, os industriais sentem a necessidade de anunciar o que é produzido pelos trabalhadores - mas comercializado pelos que detêm a propriedade – com vistas ao crescimento do lucro. Para tanto, não bastava expor o produto, mas fazê-lo de forma atraente, capaz de despertar o desejo de possíveis compradores.

Para agilizar esse processo, cria-se o conceito de “projeto”, objetivando-se a integração entre atividades intelectuais e atividades reprodutivas, marcando assim a divisão entre trabalho artístico, utilitário e industrial.

A atividade do projeto passa a ser valorizada com a contratação de acadêmicos de áreas afins do *design*, por proprietários de manufaturas para o desenvolvimento de modelos para produção em série, com o intuito de agradar à burguesia ascendente que passou a valorizar modelos da aristocracia, no sentido de possuí-los e assim se igualar às “elites”. O projeto passa a ser mercadoria e esse acadêmico chamado “Mestre da Forma” passa a ocupar espaços disponibilizados por essas aspirações.

Nesse processo de transformação, o artesão perde gradualmente o domínio da técnica e a posse dos meios de produção que diferenciavam suas atividades. Com a subdivisão das tarefas para produzir um determinado objeto, cada etapa do processo passa a demandar mais eficiência e controle do tempo de execução. Especialistas acadêmicos, nas áreas do conhecimento científico e artístico, passam a ocupar os espaços que antes pertencia ao artesão, configurando-se a passagem do artesão para o futuro operário. Evidencia-se, assim, certo controle, por parte do capitalista, sobre o conjunto de trabalhadores

detentores de conhecimentos, *apesar* de artesanal, com alguns procedimentos técnicos que ainda impunham certa dinâmica própria ao seu trabalho.

O desenvolvimento tecnológico - substituindo gradualmente o trabalho manual pelo mecanizado - e seus lucros possibilitaram o posterior controle do processo tecnológico, fazendo surgir uma nova ordem social e produzindo um conjunto de instituições como fábricas, escolas e organismos científicos, que garantiram a permanência e o controle do capitalista sobre a técnica produtiva. O resultado desse compromisso com o capital e não com o projeto, reflete-se no nível de qualidade de criação dos produtos advindos desse processo, baseados exclusivamente no lucro.

Essas passagens do artesanal para o controle das etapas da execução, junto com a mecanização das tarefas e posteriormente pelos meios informacionais, passaram por instruções normativas que, na maioria das vezes, eram desenvolvidas nos bancos escolares. Algumas escolas no campo do *design* são de fundamental importância para compreendermos essa passagem. É o que desenvolveremos no item seguinte.

1.6 A Escola *Bauhaus*

Enquanto no Brasil, os primeiros projetos de ensino profissionalizante começavam a ser esboçados, na Europa temos a formação de duas escolas da forma, cada uma delas no seu devido tempo, que iriam influenciar diretamente as concepções dos projetos em *design* no Brasil. Podendo-se afirmar que, uma delas, a alemã *Bauhaus*, é o mito fundador dos cursos de *design* no Brasil. Seus métodos de ensino, com a instituição de um ciclo básico e, em seguida, com ênfase nas oficinas de modelagem, foram diretrizes que constituíram os referidos cursos. Hoje, temos certa hegemonia dos laboratórios e aplicativos informacionais, mas, dependendo das condições sócio-econômicas de cada região brasileira em muitos cursos, também há concomitância da valorização do artesanal aplicado ao conceito de *design*.

Em um contexto histórico europeu, a I Guerra Mundial representara a disputa do mercado internacional pelas classes burguesas ascendentes, com as revoluções Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) e a Revolução

Industrial (por volta de 1800).

Após a guerra, a Alemanha endividada pelas chamadas reparações de guerra, que implicaram, além desse endividamento, num comprometimento quase que total da sua capacidade produtiva, opta definitivamente pela unificação, integração e posterior unificação de diversos estados, processo que já havia iniciado em meados do século XIX, configurando-se na passagem da monarquia para uma república com sede em *Weimar*.

É nessa cidade, em 1919, já na chamada terceira fase do movimento artístico expressionista, que surge a escola *Bauhaus*, a primeira e mais significativa escola para o ensino moderno em *design* europeu, criada sob influência de diversos movimentos, dentre eles o *Arts e Crafts*, surgido na Inglaterra, na segunda metade do século XIX. O *Arts e Crafts* defendia o artesanato criativo como alternativa à mecanização e à produção em massa e pregava o fim da distinção entre o artesão e o artista, fazendo frente aos avanços da indústria. Pretendia imprimir em móveis e objetos o traço do artesão-artista, que mais tarde seria conhecido como *designer*.

Outro movimento também influenciador dessa escola, foi o movimento francês *Art Nouveau* essencialmente de *design* e arquitetura. Teve grande destaque durante a *Belle Époque*, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Relaciona-se especialmente com a 2ª Revolução Industrial com a exploração de novos materiais como o ferro e o vidro, caracterizando-se pelas formas orgânicas. Esses dois movimentos são raízes para o moderno *design* gráfico, bem como para o desenho industrial e a arquitetura.

Walter Gropius (1919-1927), Hannes Meyer (1927-1929) e Mies Van der Rohe (1929-1933), na escola *Bauhaus*, são os arquitetos da primeira fase de influência expressionista, movimento cultural surgido na Alemanha nos primórdios do século XX, que estava mais interessado na interiorização da criação artística do que em sua exteriorização, projetando na obra de arte uma reflexão individual e subjetiva. Esse conceito iria sofrer transformações a partir de 1923, com as vanguardas européias, principalmente do construtivismo, do futurismo e do *De*

*Stijl*⁹. Esse comprometimento do estudo da forma e a influência do contexto histórico dos movimentos artísticos encontraram em Souza quando diz que:

Podem-se considerar como antecedentes das vanguardas históricas as reações observadas desde Walter Whitman, Marcel Duchamp e Francis Picabia, que se dedicaram a demonstrar a carga poética de fusão entre o mecânico e o orgânico. [...] Imaginaram ser impossível uma revolução na vida cotidiana sem uma revolução da cultura material, sem a negação de toda a tipologia de objetos herdada do capitalismo burguês-industrial. (SOUZA, 2008, p. 64-65)

É nesse conglomerado de movimentos sociais e artísticos que as percepções estéticas, envolvendo em determinados momentos a exaltação da técnica e da indústria formalizadas em um neoplasticismo, a partir do formalismo construtivo, criam novos critérios de composição da forma que seriam capitaneadas de acordo com a expressividade de cada diretor da Escola *Bauhaus*, até 1928. Nesse ano, com a escola já em *Dessau*, percebia-se a fragilidade estrutural da República de *Weimar*. A ascensão política do partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, mais conhecido como Partido Nazista, e a burguesia industrial viam na república uma forma política excessivamente liberal, no trato com as questões trabalhistas e indiretamente nas concepções projetivas da *Bauhaus* desenvolvidas pelos seus professores e alunos.

A ascensão do Partido Nazista em 1933 foi predição para o fim da *Bauhaus*. Muitos professores e artistas migraram para outros países da Europa e para os Estados Unidos. Essas influências, da migração, são sentidas em 1938 no MoMa¹⁰, em Nova York, onde temos exposta a produção do período de Walter Gropius; essa influência resultou em correntes americanas, em formas que passaram a ser denominadas de *Good design*. A idéia era que alguns objetos criados pela indústria, deveriam ser considerados como exemplares. Certamente

⁹ Arrancando a pintura do campo da representação e abraçando o abstracionismo total, objetivando a síntese das formas de arte, o *De Stijl* ("O estilo") começou oficialmente nos Países Baixos em 1917, quando Mondrian, Van Doesburg e o arquiteto Bart van der Leek lançaram a revista que deu nome ao movimento ou Neoplasticismo, nome dado por Piet Mondrian à sua filosofia artística. Foi um dos grandes marcos da arte moderna e permaneceu ativo e coeso por menos de quinze anos, sendo o auge do movimento entre 1921 e 1925.

¹⁰ Museu de Arte Moderna.

elitizante da ascensão e re colocação do ideário burguês.

1.7 A Escola de *Ulm*

Ao final da II Grande Guerra a Alemanha estava dividida, um bloco ocidental e outro oriental. No bloco ocidental, para conter o avanço soviético, os norte-americanos lançaram – não apenas na Alemanha, mas em toda a Europa - o Plano *Marshall*, que visava reestruturar os países aliados ao pensamento econômico capitalista do pós-guerra.

A *Bauhaus* era um referencial de conceitos, principalmente da forma de economizar fases de criação e organização, para tornar eficiente o desenvolvimento da produção.

Max Bill (1908-1994) – escultor, pintor, arquiteto, *designer* e educador suíço, ex-aluno da *Bauhaus*, funda em 1951 uma escola em *Ulm*, a *Hochschule für Gestaltung*¹¹, visando a continuar os experimentos da *Bauhaus*. Bill foi diretor de 1953 até 1956, privilegiando a questão formal e artesanal dos projetos. Essa proposta desagradava os docentes, que pensavam uma escola mais voltada para a reflexão e produção de *design* de base tecnológica.

Em 1956, assume a direção, Tomás Maldonado, pintor argentino citado anteriormente, que imprime à escola os processos mais tecnológicos aspirados pelos docentes. Ele propunha uma estrutura mais interdisciplinar, com matérias como sociologia, antropologia e teoria da percepção. Não deixava de considerar as contribuições da *Bauhaus*, mas almejando uma abordagem menos relativista, o que ele chamava de “operacionalismo científico”, que propõe a substituição da atitude intuitiva pela análise exata dos problemas e dos meios para sua solução, afirmando que o *design* era parte do processo de produção, pregando, assim, a padronização na produção de objetos.

Essa estética racional nos faz crer em uma indústria alemã estritamente compromissada com os interesses do sistema econômico da sociedade de consumo. Na década de 1960, quando as validades desses conceitos passaram a ser questionados, pela própria sociedade e pela imprensa, a escola se

¹¹ Escola Superior da Forma.

autoextinguiu. Foram essas idéias da *Bauhaus* e de *Ulm* que, principalmente a partir da década de 1950, junto com o movimento artístico concreto, chegaram aos brasileiros que pensavam o *design*.

Historicamente, no Brasil, o ensino cujos moldes poderíamos chamar de ensino de *design* embrionário, tem como primeira expressão o ano de 1934 quando Eliseu Visconti, então diretor da Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro, é convidado por Flexa Ribeiro, nome que se fará presente quando da introdução definitiva do *design* no Brasil, a ministrar um curso de extensão universitária de Arte Decorativa nos moldes da Escola Guérrin de Eugênio Grasset (*designer* do *Art Nouveau*), onde estudou de 1895 a 1897, durante sua estada na Europa, como bolsista do governo brasileiro.

Outras iniciativas semelhantes de cursos de extensão ocorreram no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, com a fundação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM/RJ e de São Paulo – MAM/SP e do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. Em 1950, temos a primeira Bienal Internacional de São Paulo, sendo o seu primeiro prêmio dado ao convidado e ex-aluno da *Bauhaus*, Max Bill.

Em 1951, foi criado o Instituto de Arte Contemporânea (IAC), do MASP, que foi a semente dos cursos de *design* no Brasil. Pequenos cursos eram ministrados naquele espaço, com professores expoentes e de notório saber em suas áreas, para alunos que seriam os professores de diversas gerações de *designers*. Convidado pelo MASP, aproveitando a sua presença no Brasil, o professor Max Bill passa a estimular a discussão sobre a relação *design*, arte, artesanato e indústria.

Essa época desenvolvimentista, capitaneada por Juscelino Kubitschek, trazia a acumulação de capital, aumentando o poder aquisitivo da classe média e assim definindo novos ritmos de consumo. Essa nova classe consumista constituída instala museus, teatros, companhias cinematográficas e outras ações, dinamizando novas formas culturais no país.

Com a criação do Estado da Guanabara em 1960, fruto da transferência do Distrito Federal do Rio de Janeiro para Brasília, o governo libera verbas para viabilizar obras de reestruturação do novo Estado. Carlos Lacerda (1914-1977)

assumiu o governo, contando com aportes financeiros do programa Aliança para o Progresso e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Lacerda queria marcar sua gestão com o cunho da inovação, do desenvolvimento baseado na industrialização. Ele visava a grandes obras, vislumbrando mais à frente a Presidência da República, com apoio à iniciativa privada e ao capital estrangeiro. Um curso superior em *design*, que já se vinha esboçando ao longo da década de 1950, estaria coerente com este projeto de emancipação de um Estado industrial e, principalmente, com as suas intenções eleitorais.

O citado anteriormente, Flexa Ribeiro, como secretário de Educação do governo Lacerda é um dos responsáveis pela criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), sendo confirmado esse ato com o Decreto assinado em cinco de dezembro de 1962, pelo governador Carlos Lacerda. A escola inicia suas atividades em 1963, compondo seu corpo docente, com expoentes de notório saber nas áreas da compuseram a matriz curricular do curso. Em Niemeyer, quanto aos eixos temáticos abordados na matriz curricular do curso, temos:

Na primeira especialização seriam ministradas disciplinas que tratariam de novas tecnologias da imagem, bem como cartazes, expositores, publicidade e cinema. Na segunda seria estudada a comunicação verbal, desde a dicção até a comunicação audiovisual. Esta especialização visava formar pessoal para trabalhar nos meios de comunicação de massa, cujo crescimento já estava sendo percebido como iminente. A terceira especialidade estaria dedicada a formar profissionais para desenvolver projeto de objetos que compõem o cotidiano doméstico: aparelhos eletro-mecânicos, mobiliário, materiais têxteis, serviços de mesa, etc. A última especialidade trataria do desenvolvimento de componentes industrializados para a construção civil, visando à melhoria das condições de execução e acabamento em arquitetura (NIEMEYER, 2000, p.90-92).

Resumia-se a orientação da escola, em pragmática e voltada para o mercado de trabalho com possibilidades de adequação desse currículo à realidade profissional, permitindo introdução e modificação do mesmo. Essa dinâmica passa a fazer escola no território nacional onde se vislumbra o desenvolvimento desse ensino. É o que vai acontecer em Pernambuco no início dos anos 1970.

1.8 O Ensino do *design* em Pernambuco

No início da década de 1970, o governo ditatorial brasileiro, como reflexo das reivindicações da classe média brasileira no final da década de 1960, procura ampliar o número de vagas nas universidades brasileiras. Até àquele momento a formação dos profissionais da área do incipiente ensino em *design* pernambucano e da comunicação visual era a Escola de Belas Artes do Recife.

Em 1971, com o intuito de atender essas aspirações da classe média, Instituí-se, uma comissão de docentes, cujo resultado seria a oferta de dois cursos na UFPE: Comunicação Visual e Desenho Industrial e a transferência, em 1976, desses cursos do centro da capital Pernambucana para o atual *campus* universitário.

Com o histórico parecido com a criação da ESDI, constata-se a falta de profissionais atuando na área e conhecedores das metodologias para o ensino do *design*, o que fez surgir a necessidade da contratação de professores de outros estados e do exterior.

Após a implantação, o direcionamento para atenuar a falta de professores habilitados, foi contratar, a partir de 1977, profissionais locais com formação, na medida do possível, da área ou mesmo de áreas afins formados pela antiga Escola de Artes, e oriundos de cursos livres, como do movimento O Gráfico Amador, conceituada instituição na área do *design* gráfico. Essas ações no âmbito do Estado de Pernambuco, evidência o não comprometimento com aquele conceito de *design*, já defendido e conceituado por Tomás Maldonado. O que tínhamos até então no Estado era uma divisão da área gráfica visual e da área industrial.

Na década de 1980, consolida-se essa formação incipiente do *design*, através de um núcleo de comunicação visual da UFPE, formado principalmente por professores que passaram a questionar a matriz curricular e o programa das disciplinas, a fim de direcioná-lo a uma realidade projetual, um embasamento teórico e também os primeiros esforços para a iniciação científica na área.

Em 1987, o Ministério da Educação propõe a fusão dos dois cursos, Comunicação Visual e Desenho Industrial, em um único, denominado Desenho Industrial com duas habilitações: Programação Visual e Projeto de Produto, principalmente no sentido de adequar estes a uma nova realidade da indústria

nacional. Nessa reformulação constam modificações no currículo dos cursos e a sua implantação efetiva-se em 1988.

A década de 1990, na UFPE, é marcada pela incorporação em definitivo das tecnologias computacionais no ato de projetar e do desenvolvimento da iniciação científica na área do *design*. Nessa década, uma das modificações curriculares foi a inclusão da realização de um trabalho de graduação, nos moldes de um projeto gráfico ou de monografia, para obtenção do título de bacharel.

1.9 *Design* Gráfico no IFPE

As novas diretrizes do ensino técnico no País começaram a ser esboçadas nos primeiros anos da década de 1990. No ano de 1994, quando a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa Lei estabelece a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, e abre também o caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo.

Logo em seguida, em 1996, a LDB nº 9.394, é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97[2] regulamenta os artigos dessa nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional”, um dos projetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso e implantado dentro do ideário de Estado Mínimo¹².

Levando-se em consideração uma rede física já estabelecida e com possibilidades de ampliação, o Governo Brasileiro em 1999, assina convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

É nesse contexto de transformação e de novas oportunidades de oferta para a sociedade brasileira de novas modalidades de ensino técnico e tecnológico que o CEFET-PE, passou a elaborar projetos para institucionalização de cursos superiores, sendo condição para efetivar-se como instituição superior. O único

¹² Termo derivada-se das consequências do pensamento oriundo da Revolução Francesa e Revolução Americana, que prega o liberalismo. A burguesia consegue após essas revoluções fazer com que o Estado interferisse minimamente. Porém nas últimas décadas do século XX, surgiu o neoliberalismo que favoreceu, ainda mais, a redução do papel do Estado no mundo da economia. Esse Estado passa a não ter mais obrigação de promover o bem-estar social e o desenvolvimento produtivo.

projeto que se encontrava em fase embrionária era o curso de Desenhismo e Hipermídia.

O projeto de implantação do Curso de Tecnólogo em Desenhismo tinha como objetivo geral:

Projetar e implantar o Curso de Tecnólogo em Desenhismo, no Centro Federal de Educação de Pernambuco, que extrapolem as necessidades e expectativas do mercado em todos os sentidos, bem como realize plenamente o profissional nos aspectos social, econômicos, cultural e ético. (ARAÚJO; COSTA; FERRAZ, 1998, p.2).

Como objetivo específico busca:

Formar desenhadores capacitados às carências do mercado de trabalho regional, através de pesquisa e definição do perfil profissional solicitado pela estrutura educacional proposta pelo governo e pela necessidade de atualização/modernização social e econômica do ensino-aprendizagem no Brasil. (*idem*. 1998, p.2).

No transcorrer desses dez anos, o curso passou por diversas modificações, tanto no sentido de atualização às novas tecnologias, como na sua adaptação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais mudanças se dão motivadas principalmente pela definição da atuação desse profissional em determinados nichos do mercado de trabalho e do comprometimento e aprofundamento das reflexões causadas pela interdisciplinaridade, ao longo desses anos.

O atual fluxograma do curso, pós-reconhecimento, em anexo, comporta o procedimento de trabalhos pautados em projetos. São quatro módulos, sendo o primeiro contemplado com disciplinas de perfil básico, para fundamentar processos mais complexos nos módulos posteriores. Os outros três seguintes direcionam-se aos projetos que estão relacionados com seus eixos temáticos e disciplinas propiciadoras à interdisciplinaridade dessa matriz curricular.

1.10 O perfil do aluno

O desenvolvimento, a ampliação e a expansão do ensino tecnológico, na última década do século passado, demandaram uma regulamentação mais eficiente, bem como atribuições desses novos profissionais que as instituições de ensino estavam formando.

O Decreto nº 2.406/97[3], regulamentando a Lei nº 8.948/94[4] em seu Artigo 8º afirma que os CEFETs, transformados na forma do disposto no art. 3º daquela Lei, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional, sob as condições previstas nos parágrafos 1º e 2º desse Artigo, onde temos:

§ 1º - A criação de cursos nos Centros Federais de Educação Tecnológica fica condicionada à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas dos custos recorrentes.

§ 2º - A criação de outros cursos de ensino superior e de pós-graduação dependerá de autorização específica, nos termos do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

Com a consolidação das novas tecnologias informacionais e a criação de um ambiente sócio-econômico favorável, no início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação cria uma comissão para analisar os Cursos Superiores de Tecnologia que conduziam a diplomas de Tecnólogos, pelo Decreto 2.208/97[2].

As diversas reformas efetuadas durante essa década haviam conduzido os cursos técnicos e tecnológicos de várias denominações e necessitavam de definições em suas áreas profissionais de atuação, como também de uma carga horária mínima para a sua efetiva consolidação. Diante do exposto, várias consultas passaram a ser efetuadas, pelos CEFETs, em virtude das dúvidas geradas nos segmentos da sociedade, pela afirmação dos cursos tecnológicos superiores.

Dessas consultas é interessante salientar quanto às dúvidas do possível prosseguimento dos estudos. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, procura sanar essas dúvidas, quando expõe o Parecer nº 436/2001, homologadas em 02/04/2001 pelo Ministro de Estado de Educação, determinando que:

Os cursos superiores de tecnologia, sendo pós-médios, exigiram apenas, a princípio, para o seu acesso a conclusão do ensino médio ou equivalente, podendo os seus egressos, portadores de diploma de Tecnólogo, dar prosseguimento de estudos em outros

cursos e programas de educação superior, como os de graduação, pós-graduação e sequências de destinação específica ou de complementação de estudos (Parecer nº 436/2001, p.9).

O Parecer da Comissão instituída pela Câmara de Educação Superior para analisar os Cursos Superiores de Tecnologia que conduzem a diplomas de Tecnólogos, apresenta à Câmara de Educação Superior algumas considerações pertinentes e esclarecedores sobre a instabilidade que as transformações institucionais suscitavam naquele momento. O Parecer da CNE/CES¹³ 436/2001, em seu relatório esclarece, diante das novas tecnologias e do cenário econômico do início de século XXI, que:

A educação para o trabalho não tem sido convenientemente tratada pela sociedade brasileira que, em sua tradição, não lhe vem conferindo caráter universal, colocando-a fora da ótica do direito à educação e ao trabalho. Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. [...], as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Passou-se, assim, a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação. (*Idem*, p.1)

Toda esta conjuntura teve sua formação em meados de 1970, quando da reestruturação do capitalismo para parafrasear os novos paradigmas econômicos que se avizinharam com um novo plano político-econômico para aquela década. Constituiu-se de um ideário neoliberal mais flexível que visava substituir os modelos taylorista/fordista no intuito de amparar esse novo mercado de âmbito globalizante.

Modernas tecnologias são incorporadas na substituição da força de trabalho retrógrada, para àquele padrão, e desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais são exigidas para a formação desses “novos” indivíduos. Essas novas exigências da globalização reverberam quando diz que:

Conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes,

¹³ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior.

capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta. A educação profissional passou, então, a ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (CNE/CES, 436/2001, p.1-2).

Essa cultura do trabalho se valoriza em função da lógica do mercado que atravessa as instituições de ensino. Estas passam a visar um ensino voltado para atender às demandas da sociedade capitalista, ou seja, às necessidades que o mercado impõe.

Desse modo, procura-se formar para adequar à sociedade, sem qualquer possibilidade de levar o aluno a refletir sobre os parâmetros de ser no mundo que lhe são colocados. Nesse sentido, não é viável que se tenha um sujeito capaz de julgar o meio social do qual faz parte e realizar escolhas que melhor atendam às suas aspirações.

Portanto, os cursos precisam ser definidos conforme tais padrões e, onde prazos e ritos para reconhecimento foram estabelecidos conforme relatório do Parecer em questão lembra a Portaria 1647/99, em seu Artigo 14 que prevê que “as instituições credenciadas poderão abrir novos cursos de nível tecnológico de educação profissional, nas mesmas áreas profissionais daquelas já reconhecidas, independente de autorização prévia, devendo a instituição encaminhar, nos prazos estabelecidos, projeto para reconhecimento dos referidos cursos”. E acrescido em dois parágrafos:

§1º - A abertura de novos cursos de nível tecnológico de educação profissional, nas áreas em que a instituição ainda não tiver cursos reconhecidos, depende da autorização de funcionamento na forma desta Portaria.

§ 2º - Os Centros de Educação Tecnológica terão a prerrogativa de suspender ou reduzir a oferta de vagas em seus cursos de nível tecnológico de educação profissional de modo a adequá-la às necessidades do mercado de trabalho, formalizando tal ato por meio de comunicação à SEMTEC¹⁴/MEC (CNE/CES, 436/2001, p. 6).

Diante dessa legislação até então vigente, os relatores da comissão instituída, embasaram seus pareceres afirmando que naquele momento:

Os cursos superiores de tecnologia parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira. Os Centros de Educação Tecnológica parecem ser uma sólida e instigante estrutura institucional para abrigar e desenvolver a educação tecnológica, apresentando-se com características bastante interessantes para o ensino superior tecnológico, especialmente para os cursos que conduzem a diploma de Tecnólogo. Entretanto, cabe, certamente, à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação definir em que modalidade de curso superior, entre os previstos no artigo 44 da LDB, melhor se enquadram os de cursos de formação de tecnólogos (CNE/CES, 436/2001, p. 7).

Com o rápido crescimento dos cursos superiores de tecnologia, constatado pelo volume de processos nos quais é solicitada autorização para oferta desses cursos, indicavam que havia uma demanda substancial desses cursos superiores de tecnologia, inclusive com a oferta crescente no ensino particular, visando principalmente à transformação destas em universidades.

O perfil desses cursos, principalmente quando estruturado em módulos, abrangeriam todos os setores da economia e destinavam-se aos egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do Ensino Superior. Passa-se assim a construir-se um perfil que pudesse atender às demandas do atual mundo do trabalho. Exige-se desse profissional aptidão em desenvolver de forma plena e inovadora atividades em sua área, cobrando-se dele possuir formação específica. Continuando com o Parecer, já no voto do relator, o mesmo afirma que “este profissional deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para:”

a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação

¹⁴ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora. Ao mesmo tempo, essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional. (CNE/CES, 436/2001, p. 9).

Essas características, segundo o parecer, trarão atrativos ao jovem por possuir uma duração reduzida comparando-se a uma graduação atendendo às mutações das necessidades do mercado e às possibilidades de verticalização nas áreas profissionais mais específicas, sintonizadas com o mundo do trabalho. Possibilita assim, a certificação por módulos, o acesso ou continuidade no desenvolvimento de atividades no setor produtivo, ou mesmo abrindo novas possibilidades de formação em torno de eixos determinados pela matriz curricular.

O Parecer assim classifica os Cursos Superiores de Tecnologia tanto como Cursos Superiores Sequenciais de Formação específica quanto como Cursos de Graduação. Nesse primeiro momento temos vinte áreas de habilidades e competências. Na área profissional de número seis temos o *design* sendo que essa caracterização do perfil proposto apresenta-se da seguinte forma:

Compreender o desenvolvimento de projetos de produtos, de serviços, de ambientes internos e externos, de maneira criativa e inovadora, otimizando os aspectos estético, formal e funcional, adequando-os aos conceitos de informação e comunicação vigentes, e ajustando-os aos apelos mercadológicos e às necessidades do usuário. O desenvolvimento de projetos implica na criação (pesquisa de linguagem, estilos, ergonomia, materiais, processos e meios de representação visual); no planejamento (identificação da viabilidade técnica, econômica e funcional, com definição de especificidades e características) e na execução (confecção de desenhos, leiautes, maquetes e protótipos, embalagens, gestão da produção e implantação do projeto). (Parecer 436/2001, p.19).

No sentido de atender ao cumprimento do Decreto nº 5.773/2006 [5], que trata da atualização dos cursos tecnológicos superiores, o Ministério da Educação elabora, atualiza e lança em 2010 uma segunda edição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia¹⁵ como guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas de redes de ensino,

¹⁵ Consultar o Portal do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/>

entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral.

O mesmo afirma que foi um produto de construção coletiva com a participação de especialistas e pesquisadores, instituições de ensino superior, entidades de representação corporativa. Procedimento que deveria legitimar e trazer confiabilidade ao resultado exposto à sociedade por objetivar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e *em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual*¹⁶.

Dessa forma o catálogo define curso superior de tecnologia, como curso de graduação,

que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. É aberto, como todo curso superior, a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação (BRASIL, MEC. 2010, p.126).

Dentre as inúmeras denominações de cursos empregadas na área do *design* durante a consolidação desse ensino tecnológico profissionalizante na última década do século passado, a nova versão do catálogo, procura atualizar e fazer convergir essas denominações para a titulação em *Design* Gráfico e dessa forma atualizar a primeira versão de 2006.

Denominações tais como: Comunicação Digital; Desenho Gráfico; Comunicação Digital: Desenho técnico; Comunicação Digital; *Web Design*; Comunicação e Ilustração Digital; Comunicação em Computação Gráfica; Criação e Produção Gráfica; Criação e Produção Gráfica Digital; Desenho de Animação; Desenho Gráfico Digital; Desenho Técnico; *Design* de Mídia Digital; *Design* de Multimídia; *Design* Digital; *Design* Gráfico Digital; Programação Visual; Editoração Eletrônica; Produção Gráfica Digital passam a ser denominados *Design* Gráfico

¹⁶ Grifo nosso.

com uma carga horária mínima de 1.600 horas.

A atualização desse catálogo caberá à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir das solicitações de inclusão no Catálogo ao Conselho Superior de Tecnologia (CST) com denominações inéditas por instituições ofertantes, decorrentes, segundo a Secretaria, do desenvolvimento das inovações tecnológicas.

No atual catálogo constam 112 graduações tecnológicas organizadas, no que antes eram 20 eixos, em 13 eixos tecnológicos. O Curso Superior de Tecnologia em *Design* Gráfico pertence à área de Produção Cultural e *Design* e afirma que:

O tecnólogo em *Design* Gráfico mobiliza competências das artes, comunicação e *design*. Planeja e executa a programação visual de jornais, revistas, livros e outros materiais impressos, produz imagens, cria e edita infográficos, páginas e portais da internet e animações em meio digital. Desenvolve linguagens eficazes para usabilidade de suportes digitais, combinando conceitos de navegabilidade e interatividade. Elabora projetos gráficos, equacionando fatores estéticos, simbólicos e técnicos, considerando também questões socioeconômicas, culturais e ambientais. Pode atuar (sic) em empresas jornalísticas, cinematográficas, escritórios de *design* e agências de publicidade e propaganda (BRASIL, MEC. 2010, p.87).

Assim, nesse momento, exclui-se a infinidade de denominações de cursos na área até então surgidos e delimitam-se as competências e áreas de trabalho que o tecnólogo em *design* gráfico poderá atuar, em acordo com as novas conformações político-econômica do mundo globalizado.

Nesse sentido, para que possamos entender a relação entre a área de atuação desse profissional e a formação que lhe é oferecida no IFPE, daremos continuidade ao percurso da pesquisa que investiga os discursos dos egressos do Curso Superior Tecnológico em *Design* Gráfico do IFPE, expondo, no próximo capítulo, os percursos e principais princípios teóricos da AD de linha francesa, teoria que embasa a nossa pesquisa.

2. REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 Análise do discurso de origem francesa

O objetivo deste capítulo é elencar os conceitos teóricos que nos conduziram às formulações da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, filiada a Pêcheux, pois, diante dos nossos objetivos de pesquisa, consideramos essa perspectiva profícua para sustentação teórica que fundamenta as análises dos discursos dos egressos na área Tecnologia Profissional do *Design* Gráfico do IFPE.

Necessário se faz expressar nossa compreensão dos conceitos e assim evidenciar o lugar teórico de onde falamos. A AD tem como referências os conceitos de ideologia e discurso que contribuirão para a análise da dimensão sócio-histórica dos discursos dos egressos, os anseios destes no mercado de trabalho e as relações de forças provenientes da opacidade das margens discursivas constituídas pelas Formações Discursivas (FDs) advindas desses sujeitos.

Iniciaremos esclarecendo alguns conceitos, pois não é nossa pretensão examinar exaustivamente todos os postulados da AD. Vamos expor alguns recortes dessa teoria, dando ênfase às categorias Formação Ideológica, Formação Discursiva, Condições de Produção do Discurso, Interdiscursividade e Silêncio. Recorrendo a elas é que poderemos perceber as contradições e diferenças que se encontram subjacentes a todo discurso.

Por tratar-se da linha francesa, aportaremos nossos estudos principalmente em Michel Pêcheux; nas formas do silêncio por Eni Orlandi, e nos processos de determinações sociais em que os discursos são produzidos. É no espaço discursivo que se constituem as relações sociais produzidas pelos efeitos de sentidos da produção intelectual dos sujeitos. Em Amaral (2005), para compreendermos o processo dessas determinações

sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a original (AMARAL, 2005, p.27).

A Análise do Discurso é um campo de pesquisa recente que tem sua gênese no final dos anos 60, quando Pêcheux, em 1969, apresenta os seus estudos, através de um dispositivo de análise do processo discursivo que seria denominado de: Análise Automática do Discurso. A efervescência intelectual, cultural e a bipolaridade dos sistemas econômicos no final daqueles anos propiciaram os questionamentos sobre a epistemologia da Língua, principalmente, por meio dos conceitos desenvolvidos pelo lingüista Ferdinand de Saussure, que no início do século XX garante à Língua um lugar de destaque nas ciências.

Em desenvolvimentos posteriores como “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975)” e “A análise do discurso: três épocas (1983)”, Pêcheux passa à busca de vestígios – da história e da memória no discurso, e a consequente interrelação entre a ordem da língua, a ordem da história e a ordem do discurso. Nesse sentido, no início da década de 1980¹⁷

ele já acena para várias aberturas, para a confluência do seu pensamento com outros caminhos, delineando novas trajetórias para a análise do discurso. De Michel Foucault vem a problematização sobre a ciência histórica, suas descontinuidades, sua dispersão, que resultará na abertura do conceito de formação discursiva¹⁸, na discussão das relações entre os saberes e os (micro) poderes, na preocupação com a questão da leitura, da interpretação, da memória discursiva. De Bakhtin vem a idéia da heterogeneidade, do dialogismo, da inscrição da discursividade em um conjunto de traços sócio-históricos, em relação ao qual todo sujeito é obrigado a se situar. (GREGOLIN e BARONAS, 2007, p. 7)

A AD, que no seu início – década de 1960 - teorizava praticamente sobre os discursos de cunho político, volta-se, também, para o discurso do cotidiano, da reflexão sobre a inscrição na história, na ideologia. Esse direcionamento de análise perpassava por outros teóricos como Christian Metz, Roland Barthes, expondo a fecundidade da análise da materialidade não-verbal, através da aproximação com a Semiótica e consequentemente com as formas não-verbais e imagéticas. Essas mais novas apropriações conduzem à consciência de uma língua que não pode ser delimitada ou nem mesmo alcançada.

¹⁷ Michel Pêcheux faleceu em dezembro de 1983.

¹⁸ Essa categoria da AD será desenvolvida mais à frente.

2.2 A Língua Inatingível

Um dos primeiros linguistas a se debruçar sobre os estudos lingüísticos, para estabelecer relações entre língua, linguagem e fala, foi Ferdinand de Saussure¹⁹. Os princípios dessas relações, até então expostos, não conformavam-se plenos para Saussure. Este imprimia os primeiros passos no sentido de interrogar o próprio som articulado e seu valor semântico, ao afirmar que:

Quando se substitui a escrita pelo pensamento, aqueles (sic) que são privados dessa imagem sensível correm o risco de não perceber mais que uma massa informe com a qual não sabem que fazer. [...] Ter-se-ia que substituir, de imediato, o artificial pelo natural; isso, porém, é impossível enquanto não tenham sido estudados os sons da língua; [...] Assim, os primeiros lingüistas, que nada sabiam da fisiologia dos sons articulados, caíam a todo instante nessas ciladas; desapegar-se da letra era, para eles, perder o pé; para nós, constitui o primeiro passo rumo à verdade, pois é o estudo dos sons através dos próprios sons que nos proporciona o apoio que buscamos (SAUSSURE, 1975, p.42).

Saussure, teorizando sobre a língua como objeto puro, sistematizado e alheio à fala, trouxe reflexões inestimáveis para futuras discussões sobre língua/linguagem, no que se refere à estrutura linguística, embora não tenha avançado na direção do discurso. Para esse autor, os estudos ficavam no nível dos signos em sua composição, independente de qualquer situação. Em seu *Curso* declara que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p.15); ele abre o espaço para a existência de outras visões sobre a questão da linguagem.

Freda Indursky e Maria C. L. Ferreira, ao fazer comentários sobre teorizações de Françoise Gadet e Michel Pêcheux, sobre a língua como inatingível se pronuncia da seguinte forma: “(os autores) nos propõem precisamente uma reflexão sobre os limites e as fronteiras, sobre os espaços flutuantes e as transgressões da língua” (INDURSKY; FERREIRA, *apud* JOB, 2007, p.213).

É na interface produzida entre a Sintaxe/Discurso que nas zonas fronteiriças estabelecem os fatos lingüísticos e criam-se os espaços de ruptura com o sistema. Em Ferreira, temos que

¹⁹ Saussure nasce em Genebra no ano de 1857 e seu livro *Curso de Linguística Geral*, coletânea de textos escritos por seus alunos em cursos de linguística geral ministrados entre 1906 e 1911, só é publicado, através da reunião desses textos, em 1916 após seu falecimento em 1913.

Tais fatos se situam no espaço de tensão entre o que escapa a uma sistematização e o que se encontra estabelecido pelas regras, caracterizando uma zona tida como nebulosa, onde o não-sentido faz sentido, o proibido é permitido e o impossível encontra lugar. Para a AD, vai interessar e muito penetrar nesses limites fugidios e nessas bordas da língua, deixadas à margem porque difíceis de explicar e de enquadrar. Ao analista cabe tornar visíveis tais opacidades, mostrando seu funcionamento (FERREIRA, *in* Indursky, F.; Ferreira, Maria, 1999, p.62).

Essa zona fronteira é considerada pela AD, como espaço de tensão e instabilidade, onde contradições suscitarão espaços fecundos de análises, não propriamente demarcados, mas compostos, por vezes, de nuances de opacidades geradoras de interpretação. Portanto, para o analista de discurso, a língua é o nosso objeto e fator desencadeador para analisar a materialidade do discurso.

Seria função predominante da língua a representação de algo? Esse é um caráter redutor e simplificador. Adotar-se-ia a língua como função de código, o que levaria aos enunciados a remeter sempre a um mesmo significado. É, portanto, no deslocamento das estruturas linguísticas, materializadas no texto, que a AD considera a linguagem não mais como um sistema abstrato, mas como um produto sócio-histórico, produzido e produtor, na interação entre sujeitos.

Impõem-se ao analista certas exigências para explicitar os processos discursivos, quando dos estudos estruturalistas da década de 1960 na França. Para atingir tal intento, Pêcheux recorre ao entrecruzamento da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise. Segundo Pêcheux (2008), esses campos de estudo da linguagem nos levam a:

multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender”²⁰ a presença de não-ditos no interior do que é dito (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

Essas abordagens conduziam à descrição de arranjos textuais, tornando-se paradoxal e simplista aos analistas do discurso as abordagens estruturalistas advindas desses arranjos. Essas estruturas começaram a ser edificados no início do século XX, por Marx, Freud e o próprio Saussure que

²⁰ Aspas do autor.

formaram a base teórica revolucionária do pensamento humano daquele início de século.

Em Freud, encontramos os primeiros indícios da suspeita do que escutar, do que falar, a partir do inconsciente, duplo como um fundo, de onde emanam as intenções que perpassam outros dizeres.

A primeira exigência reside na mudança de perspectiva, em que o descrever se torna indiscernível de interpretar, deslocando-se da obsessão de evitar-se a ambigüidade, para as expressões da língua no jogo do equívoco, da elipse, do não-dito. Em Pêcheux, temos que:

Isto obriga a pesquisa linguística a construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”²¹ (PÊCHEUX, *idem*, p. 51).

Assim, comprova-se a opacidade da língua, pelas possibilidades de equívocos, falhas e faltas. Partindo dessa visão de língua é que a AD tem como pressuposto que:

Todo enunciado, toda sequência de enunciação é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 2008, p.53).

Esse entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, atesta um eterno fluxo de sentidos, constituídos em dado momento histórico e num eterno processo de releitura. Ferreira afirma que:

O ponto de deslocamento feito por F. Gadet e M. Pêcheux é localizado não na poesia, mas no equívoco, o lugar que afeta e corrompe o princípio de univocidade da língua, pois é aí onde o impossível da língua se encontra com a contradição da história. A irrupção do equívoco afeta o real da história, o que se manifesta

²¹ Aspas do autor.

pelo fato de todo processo revolucionário afetar também a língua (FERREIRA, In: INDURSKY; FERREIRA, 2007, p.216-217).

A AD remete, pois, para a compreensão de que o discurso é produzido em um determinado momento histórico e é tecido através das relações sociais.

Ainda em Pêcheux (1988, p.160), vamos encontrar que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’”. Essa expressividade será por vezes evidenciada ou mesmo silenciada, em decorrência das posições ideológicas que estão em jogo, no processo sócio-histórico que determina o sentido das palavras. Assim, segundo Possenti (2009), o problema de Pêcheux era:

como garantir uma teoria objetiva da leitura, se a língua (com todo o prestígio da lingüística) não podia ser sua garantia? Em outros termos: como garantir que um sujeito lê adequadamente um texto se não é verdade que seu conhecimento da língua garante a compreensão do texto, de qualquer texto? A resposta primeira de Pêcheux é que o discurso é tanto mais univocamente legível quanto mais estiver ligado a uma instituição (e tanto mais quanto mais antiga for a instituição à qual o discurso se liga). (POSSENTI, 2009, p.13).

Assim, deduz-se que, tanto a língua como o discurso “não constituem uma estrutura fechada, homogênea, estável. Essa estrutura, esse todo representável, que é a língua, comporta em si igualmente o não-todo, o não-representável” (INDURSKY; FERREIRA, 2007, p.217). Portanto, se o analista só observar o texto, e não estiver atento ao discurso que o atravessa, em suas condições institucionais de produção ele estará impossibilitado de desvelar as contradições de reprodução/transformação que constituem a luta ideológica de classes. Desse modo, Orlandi, quanto ao sentido das marcas discursivas no texto diz que:

nessa mesma direção, e agora pensando a contrapartida do sujeito, ou seja, o sentido, estão os que defendem que o sentido pode ser qualquer um ou os que propõem o sentido literal. Ambas as posições se inscrevem no mesmo lugar, como a contraparte da mesma coisa: a negação da história. O sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência da palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica (ORLANDI, 2007c, p.27).

Dispositivos de análise da AD estão, aqui elencados e discutidos para procedermos às análises das marcas discursivas que compõem as Sequências Discursivas (SDs) de onde os textos, em questão nesse trabalho, se originam. Esses dispositivos são instrumentos, que darão sustentação às análises que têm por objetivo tornar mais lúcidas as zonas opacas e de limites pouco estabelecidos nas fronteiras discursivas. Assim exporemos, em seguida, alguns conceitos que compõem a AD e serão bases no desenvolvimento de na nossa análise.

2.3 Condições de produção do discurso

Poderíamos adiantar que na AD nos interessam, de início, as condições de produção dos discursos “como categoria essencial no entendimento de como os discursos se constituem, seus sentidos, sua atuação na realidade – com transformação e/ou estabilização dessa mesma realidade em que é produzido” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p.64-65).

As determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual de uma sociedade constituem as Condições de Produção do Discurso (CPD). A produção intelectual cria efeitos de sentido²² sobre a realidade, e provoca mudanças nas relações sociais, fazendo ressurgir novas significações, que foram criadas pelas condições, em um sucessivo porvir de novos contextos históricos.

No espaço constitutivo das CPDs o sujeito é interpelado identificando-se com determinadas formações discursivas. Em Pêcheux:

a Interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, [...], em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas [...] e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 1988, p.162).

E continua evidenciando a identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, onde:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o

²² Esse conceito será retomado mais à frente.

domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...] (idem, p.163).

O sujeito interpelado enuncia através das palavras, texto ou imagem o seu discurso, que constitui-se linguisticamente, e é representado por:

evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Esse caráter material do sentido, das palavras e dos enunciados, nos textos constitui, para o analista de discurso, um ponto de partida para o desvelamento de sentidos e do lugar social de onde o sujeito fala, o que nos faz perceber a não transparência da língua, do texto, do sujeito. Temos em Florencio, a seguinte explicação:

Para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências. Procura-se compreender como se constituem os processos de produção de sentidos que se fazem presentes no texto e dão lugar, ao analista do discurso, a investigar como tal texto produz sentidos. Isso mostra que os dizeres não podem ser vistos como mensagens que são transmitidas e compreendidas em sua transparência, mas em seus efeitos de sentido, produzidos por sujeitos que realizam suas escolhas, em determinadas situações, que se mostram no modo como dizem. (FLORENCIO *et al.*, 2009, p.65).

Expor as CPDs exige a tomada de consciência do conhecimento dos processos sociais que engendram as políticas econômicas da produção intelectual. Em Pêcheux, 1988, p.146, “em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado). É no discurso que essas posições políticas sócio-históricas, criam efeitos de sentido nas superestruturas da sociedade, constituindo as estruturas econômicas e sociais das relações sociais. Segundo Karl Marx:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se

eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983 p.24).

Trata-se da negação do idealismo e do materialismo mecanicista, ou seja, para Marx, o mundo dos homens nem é pura idéia, nem é só matéria, e sim uma síntese que a transformação da realidade de uma situação previamente ideada na consciência, permitirá superar e assim compreender as relações jurídicas e as formas de Estado que conduzem as CPDs.

Essas asserções constituem o eterno antagonismo das classes sociais, onde se apóia o modo de produção capitalista. As FI são encontradas em duas formas básicas: a do capital e a do trabalho. É nesse conflito do nosso sistema econômico-capitalista que ocorre o embate das classes sociais, cabendo ao analista de discurso apropriar-se das marcas discursivas advindas dos processos de reprodução e transformação das relações de produção.

As CPDs são apresentadas, como diz Maingueneau (1997, p.53), “em um contexto social que envolve um *corpus*, isto é, um conjunto desconexo de fatores, entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma ‘conjuntura’”.

Não é suficiente para o analista admitir a relação de interioridade e exterioridade de um discurso; o *modus operandi* do funcionamento de uma instituição, seu grupo e seu discurso, faz-se necessário, pois é preciso pensar a imbricação de todos esses elementos. Nesse constante ir e vir do discurso tem-se a produção de sentido, compreendida na AD como *efeito de sentido* entre sujeitos em interlocução. Esse efeito de sentido passa pelo gesto de interpretação do sujeito e esse gesto ocorre porque, segundo Orlandi, 2007c, p.18, “o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. E continua:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem,

com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 2007c, p.9).

Os deslizamentos constitutivos da linguagem verbal e não-verbal agregam transformações em que o analista não só se detém no significado lexical, mas também nos efeitos de sentidos que são produzidos em decorrência das filiações ideológicas em que o sujeito está inserido, que são desenvolvidas no âmbito de determinadas condições de produção.

A mensagem, até então vínculo de efeito de sentido entre dois pontos A e B, é transpassada por processos imaginários, onde segundo Pêcheux, 2010, p.83, “todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”.

O termo **mensagem**, para Pêcheux, não é apropriado, porque mantém a visão de transparência da linguagem, na medida em que entende que há uma comunicação direta, sem falhas, equívocos, desvios, interrupções. Considerando-se que o **discurso** não apresenta uma rigidez de sentidos estabelecidos na noção de **mensagem** é que entendemos a constituição das Condições de Produção que sustentam e determinam os discursos.

Essas condições são pensadas em dois sentidos: estrito, que diz respeito às condições imediatas das relações de produção, que se mostram na realidade em que os discursos foram produzidos; e no sentido amplo, que expressa as relações de produção, a partir de um conjunto de elementos que se referem às situações constituídas por fatores sociais, históricos e ideológicos mediatos e que aparece nas formulações da AD, desde 1971, articulando-se à noção de Formação Discursiva (FD) ²³.

Portanto, para compreensão das CPDs em seus sentidos estritos e amplos faz-se necessário superar as circunstâncias imediatas de produção e enveredar pelas condições sócio-históricas que sustentam o discurso produzido. As CPDs são constituídas das instâncias que articulam as relações de exterioridade do discurso, como resultado das condições materiais que constituem o discurso, o sujeito e as situações das relações sociais de um momento histórico, atravessado pela memória sócio-histórica e ideológica de situações anteriores.

²³ Esse conceito será explanado mais à frente.

É das vertentes sócio-históricas da globalização seja ela no sentido econômico ou cultural; as demandas das novas tecnologias e inserção destas na área do *design* que recorreremos a Cavalcante quando diz que:

No limiar do século XXI, uma das questões que atravessa os países é lidar com o mundo globalizado. Os termos globalização, re-ordenamento mundial, reestruturação produtiva, flexibilização do mercado fazem parte dos discursos políticos da atualidade para expressar as mudanças ocorridas no mundo, após a Segunda Guerra Mundial e sugerem mudanças no curso da sociedade capitalista (CAVALCANTE, 2007, p.57).

O desenvolvimento de novas retóricas continua Cavalcante, não implicam rupturas com o capitalismo e sim novas abordagens de configuração do sistema, onde a base de sustentação dessas mudanças constitui-se: “da sua natureza contraditória, a combinação de velhos pensamentos e práticas em uma nova forma; as relações de produção dessa ‘nova sociedade’ continuam sustentadas no processo de exploração do homem pelo homem” (AMARAL *apud* CAVALCANTE, *idem*, p.57).

2.4 Ideologia, formação Ideológica e formação discursiva

Vamos, num primeiro momento, explicar o sentido de ideologia que embasa nosso trabalho, fazendo uso de alguns autores que postulam definições de ideologia e discurso.

Em a *Ideologia Alemã*, (Marx e Engels, 2004, p.9), comparam o fenômeno da ideologia a uma *câmera obscura* que inverte o real, no sentido de mascarar as contradições entre os homens e legitimar relações de dominação e exploração. Essa *inversão* deveria criar uma espécie de penumbra, anteparo, não permitindo a sua nitidez, deixando às classes dominadas a reprodução de sua dominação. Esta fórmula segundo Louis Althusser,

aparece num contexto nitidamente positivista. A ideologia é concebida como pura ilusão, puro sonho, ou seja, nada. Toda a sua realidade está fora dela. A ideologia é portanto pensada como uma construção imaginária cujo estatuto é exatamente o mesmo estatuto teórico do sonho nos autores anteriores a Freud. Para tais autores, o sonho era o resultado puramente imaginário, quer dizer nulo, de “resíduos diurnos”, apresentados numa ordem e composição

arbitrárias, por vezes mesmo “*invertidas*” (ALTHUSSER, 1983, p.83).

Essa penumbra encontra-se na produção e reprodução da existência dos homens em sociedade, é um processo que ocorre a partir de posições teleológicas. Nessa capacidade de pré-estabelecer um fim em seus atos, temos o conceito de “prévia-ideação”²⁴. Nessa busca de alternativas para seus atos, as ações do homem vão se complexificando em suas escolhas. Em Lukács temos a denominação dessas posições em: teleológicas primárias e secundárias.

A primeira está voltada à transformação da natureza, no processo de troca orgânica entre os homens e o ser natural, transformando a natureza e por ela transformado surgindo, à medida que estas necessidades são respondidas, novas necessidades e novos sentidos mais complexificados. A segunda é voltada para a persuasão de outros indivíduos, para que ajam de uma determinada maneira, e assim organizem melhor a processualidade das respostas que um determinado grupo organizado exige pela complexidade com que esse ser social vai se estruturando.

Essas ações dão origem a contextos sociais específicos que têm a função de regular a práxis social. É no desabrochar de uma classe social, que a ideologia, não apenas justifica, mas opera essa práxis cotidiana, atendendo aos interesses de classes e fazendo com que o processo de produção e reprodução esteja de acordo com a ideologia implantada.

Assim Althusser, em seu livro *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1983), formula o que ele chamou de sua primeira tese, a de que: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Deixando evidente que trata-se das relações imaginárias dos indivíduos com suas condições de existência. Não basta interpretar a inversão, como no exemplo da máquina fotográfica, ou mesmo sua deformação para resgatar o seu conteúdo verdadeiro. Pois para Althusser “o objeto da ideologia não é o ‘mundo’, mas a relação do ‘sujeito’ com o mundo ou, mais precisamente, com suas condições reais de existência”

²⁴ No sentido atribuído por Lukács (1979, p.17) como prévia-ideação, capacidade de antever o resultado com o planejamento da ação.

Althusser (*op.cit.*) formula sua segunda tese: “a ideologia tem uma existência material”. Essa existência material ocorrerá quando o sujeito vivencia a ideologia à qual está submetido, numa representação do mundo determinada, seja ela no âmbito educacional, militar, religiosa, compactuando com as relações de produção e de classe. Quando o indivíduo,

em questão se conduz de tal ou qual maneira, adota tal ou qual comportamento prático, e, o que é mais, participa de certas práticas regulamentadas que são as do aparelho ideológico do qual “dependem” as idéias que ele *livremente*²⁵ escolheu com plena consciência, enquanto sujeito (ALTHUSSER, 1983, p. 90).

É através dessa condição que o sujeito é “recrutado” para ser tecido pelos fios ideológicos que determinarão as suas Formações Discursivas. Em seguida, Althusser formula a sua terceira tese, onde extrai a sua noção de “interpelação” de indivíduos em sujeitos, conduzindo-os para sua auto-sujeição construindo-se a perfeição do processo de sujeição Ideológica. Segundo Pêcheux & Fuchs:

isso ocorre de tal sorte que cada um é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagônicas de modo de produção (PÉCHEUX & FUCHS, 2010, p.166).

Esses são os princípios de conformações ideológicas básicos das teses Althussurianas que conduzem o conceito de ideologia na AD, em suas origens, encontramos em Brait (2010) que essas idéias vêm corroborar com Mikhail Bakhtin e seu Círculo²⁶ na crítica aos teóricos quanto à questão ideológica até então exposta, afirmando que:

os teóricos marxistas procuravam estabelecer uma ligação direta entre acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas. Além disso, o outro ponto de partida para o estudo da ideologia é o combate da perspectiva que vinha sendo defendida pelos estudiosos de então, marxistas, lingüistas, psicólogos e teóricos em geral das Ciências Humanas, ao colocar a questão da ideologia ora na consciência,

²⁵ Grifos nosso.

²⁶ O pensamento bakhtiniano não é constituído apenas pelos escritos desse filósofo da linguagem, mas também pela produção de intelectuais de diferentes áreas que com ele participaram, nas Rússias compreendidas entre os anos 1920 e 1970, de vários e produtivos Círculos de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos.

ora como um pacote pronto, advindo do mundo da natureza ou mesmo do mundo transcendental. (BRAIT, 2010, p.167-168).

Mas, subjetivada e interiorizada, como uma ação que estaria única e exclusivamente na cabeça do homem, ou mesmo emanando desta como num passe de mágica, a ideologia “degeneraria e morreria”. A troca de conceitos, fazendo uso da linguagem, é inerente ao ser social, o que o conduz à tomada da consciência de si mesmo, dessa troca; o reconhecimento do **outro** faz com que o social preceda o individual.

O que se entendia de ideologia vai, pois ao encontro de um disfarce e ocultamento da realidade oficial e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes. Essa definição, conceitua ideologia oficial e do cotidiano. A primeira implantando uma concepção única de produção e a segunda, nascendo e se constituindo dos encontros casuais, nos nascedouros dos sistemas de referências pelas condições de produção e reprodução da vida.

Essa relação é estabelecida e intermediada pelos sistemas de signos e pela sua capacidade de estar presente em todas as relações sociais. É pelo signo que temos a porta aberta, o caminho, para fazer a ponte entre língua, ideologia e sujeito, pois as relações sógnicas encontram-se em constante mudança fazendo saber “como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2006, p.41).

Em Konder, temos que:

O caminho por onde a investigação da ideologia pode avançar é, então, o caminho proporcionado pelo estudo de todos os tipos de atos de fala. É no que os sujeitos falam (ou então nos silêncios sintomáticos, isto é, no que os sujeitos calam no interior do discurso que estão fazendo) que se processa a criação ininterrupta da ideologia. (KONDER, 2003, p.115-116).

Porém, a dialética interna do signo ideológico nos caminhos da investigação, não é evidente. A linguagem, de modo geral, nos avizinha em contradições mais evidentes: ela própria e sua capacidade de realimentar-se e ao mesmo tempo expor seus limites. É o *Paradoxo da linguagem*²⁷ que “nos ajuda a

²⁷ Aquele pelo qual ela nos remete implacavelmente a uma realidade que vai além de seus domínios. [...] e nos ajuda a perceber, então, que a questão da ideologia não pode ser efetivamente resolvida no âmbito exclusivo da linguagem (KONDER, 2010, p.163).

perceber, então, que a questão da ideologia não pode ser efetivamente resolvida no âmbito exclusivo da linguagem” (*idem*, p.163).

A constatação de diferentes vozes feita por Bakhtin, através do estudo das obras de Rabelais e de Dostoiévski, que resultaram nos seus livros, onde o estudo da polifonia está presente, “Estética da Criação Verbal” e “Problemas da Poética de Dostoiévski”, expõe o conceito de romance dialógico e polifônico. Concebe a recriação dos seres e caracteres humanos à multiplicidade de vozes da vida social, cultural ideologicamente representadas. Assim, na polifonia linguística, esse signo se situa no nível da língua; já na polifonia da AD é um fenômeno do discurso e, nesse sentido, fenômeno concreto.

Bakhtin constrói seus conceitos de monologismo, dialogismo e polifonia, carregados de conteúdos histórico, social e ideológico. Brait (2010, p.193) afirma que Dostoiévski não encontrou a multiplicidade de planos “no espírito, mas no universo social objetivo”, onde “as relações contraditórias entre eles não são um caminho ascendente ou descendente do indivíduo, mas um *estado de sociedade*”; e a “multiplicidade de planos e o caráter contraditório da realidade social eram dados como fato objetivo da época”. Nesse procedimento dialógico, se constrói a imagem do homem, num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro “eu”; na imagem que o outro faz de mim, descobre-se o “homem no homem”.

Esse enfoque do homem em seu movimento interior nas reflexões discursivas, vinculado ao histórico social e cultura de sua época, não é mera linguagem de discurso de autor, mas reflexos das esferas em que esse sujeito está inserido. Em Brait, lembrando a modernidade discursiva de Bakhtin temos que:

é possível entrar em contato com as repercussões das formulações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos no contexto das interações de uma cultura dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas. Afinal, ao refletir sobre o diálogo como forma elementar da comunicação, Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos da linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio (BRAIT, 2010, p.163).

Para Bakhtin, pela constituição de sentidos, o sujeito não se constitui apenas pela discursividade, mas por toda atividade humana, oferecendo espaço

para encontros da subjetividade. “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (BAKHTIN, 2006, p.32), comportando sempre uma ambivalência que reflete e refrata uma realidade, quer dizer, pode apreendê-la com fidelidade ou não, mas sempre ressignificando-a.

A AD entende a ideologia como procedimento que se naturaliza pela história, transubstanciando em formas outras e não entendendo como ocultação de sentido e sim simulação em formas de “transparências”. Em Orlandi temos que na

AD trabalha-se com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos. Na perspectiva da AD a ideologia não é “x” mas o mecanismo de produzir “x” [...] é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo (ORLANDI, 2007c, p.30-31).

Portando, a ideologia instaura-se, nas relações sociais de produção, determinando os horizontes econômicos e culturais dos seus integrantes. Esse processo não ocorre em condições iguais para todos os homens que fazem parte de uma determinada sociedade, mas através do funcionamento da ideologia. Instaura-se numa diversidade de controle através das **Formações Ideológicas (FI)** que, numa dada circunstância, intervêm nas relações sociais, como forças em conflito, no interior de uma conjuntura ideológica, estabelecendo valores, atitudes e representações dos sujeitos parcialmente interpelados.

No desenvolvimento histórico dessa complexificação de uma sociedade, as FIs são discursos de refração, representadas nas práticas sociais concretas, pois, através destas, modificam-se, conformando-se à novos paradigmas condicionantes das classes sociais em conflito.

A partir desse entendimento, temos em Florencio que:

O funcionamento da ideologia se dá, pois, nas relações sociais de produção e abrange as determinações de classe (na sociedade capitalista) e os horizontes culturais dos integrantes de uma formação social, uma vez que a cultura é a condição dada para consolidação e desenvolvimento da ideologia (FLORENCIO, 2009, p.37)

Porém, encontram-se no *gesto de interpretação* do sujeito os equívocos do discurso que é campo de interesse da AD. Para Orlandi (2007a, p.47) “É o gesto

de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos”. Os gestos de interpretação expõem os fundamentos de dominação de uma classe sobre outra e encontram-se no gerenciamento de duas FIs fundantes: do capital e do trabalho.

Em Orlandi (*idem*, p.42) temos: “os sentidos” das formações dos processos discursivos “não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. “O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

As palavras se transfiguram, propiciando novos imaginários, segundo os lugares discursivos daqueles que as empregam. Essa transfiguração é acompanhada de sentidos dados pelas FIs do contexto em que está inserido aquele discurso. Conclui-se, portanto, por caminhos comuns a um conjunto de discursos que visam a expressar posições assumidas pelos sujeitos, em diversas práticas sociais. Esse sujeito se insere numa **formação discursiva** (FD), chamada por Pêcheux como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1988, p.160).

A noção de FD é assumida por Pêcheux, a partir do livro de Foucault “Arqueologia do Saber”²⁸. Foucault usa o termo na perspectiva de enunciados relacionados a um sistema de regras, historicamente determinadas. Pêcheux, realizando uma releitura desse conceito, elaborou-o, como um lugar de articulação entre língua e discurso, e formalmente envolvendo as noções de **paráfrase** e **polissemia**.

A paráfrase sustenta-se por uma relação de equivalência entre dois enunciados, um deles podendo ser ou não a reformulação do outro, tentando delimitar fronteiras tênues, próprias de uma FD. Tratando desses conceitos, prefigurando tensões lingüísticas, em Orlandi temos que:

²⁸ Ver Foucault, Arqueologia do Saber, Vozes, Petrópolis, RJ, 1971

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2007a, p.36)

A paráfrase está na relação como a memória, o que se pode dizer, pelo retorno aos mesmos dizeres, reformulados, mas sempre a partir de um dizer sedimentado, reiterando a posição do sujeito de saber da FD. A polissemia, no entanto, se dá como ruptura, deslocamento, no espaço do equívoco, repetindo-se a formulação, mas com um novo efeito de sentido.

Já o pré-construído, introduzido por P. Henry (1975), segundo Pêcheux, é concebido como um dos pontos fundamentais, o que remete a uma construção anterior e exterior. Em Florencio temos que o pré-construído,

é sempre já-dito, como uma universalidade, objeto ideológico que habita o enunciador em seu processo de assujeitamento/realização de sua identificação com o Sujeito Universal de uma FD. [...] é a FD que propicia a percepção de que sujeitos falantes, situados numa mesma conjuntura histórica, concordam ou não sobre o sentido, [...] é algo marcada pela contradição e pela pluralidade, estavelmente delimitada em suas fronteiras com várias outras FDs, sujeitas a deslocamentos causados pelas lutas ideológicas. Ou seja, toda FD é atravessada por diferentes FDs, é definida a partir do interdiscurso. (FLORENCIO, 2007, p. 46-47).

Essa interdiscursividade é que propõe uma multiplicidade de *fiões ideológicos*, como visto anteriormente, criando, através de uma instabilidade, novas configurações de sub-campos discursivos, donde FDs se confrontam num equilíbrio instável. Assim, criam-se espaços discursivos de onde o analista faz seus recortes, levantando hipóteses dessas ressignificações produzidas pelas FDs, na relação entre diferentes discursos. Temos, assim, o que a AD chama de **interdiscurso**, próprio de toda FD dissimulado, em nuances de transparências transcorrendo pelas suas opacidades; no interior dessa FD “algo fala” exposto que foi em outros campos e tornando a significar e (re) significar sob complexos de FD que conduzirão na formação de outros discursos, “num espaço de confronto ideológico das relações de dominação/subordinação” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p.76).

2.5 “A Ilusão Subjetiva”²⁹

Na intervenção do sujeito no discurso, Bakhtin afirma a dimensão dialógica da enunciação, onde todo discurso dialoga com outros discursos incorporando elementos “pré-construídos”, produzindo outros discursos em outros momentos históricos, e passando a constituir uma memória discursiva desse sujeito.

Segundo Maingueneau:

toda formulação estaria colocada, de alguma forma, na intersecção de dois eixos: o “vertical”, do pré-construído, do domínio da memória e o “horizontal”, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciador é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. O “domínio da memória” representa o interdiscurso como instância de construção de um discurso transversal que regula, tanto o modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação destes objetos (MAINGUENEAU, 1997, p.115).

Essa ilusão referencial que se estabelece na relação “natural” entre palavra e coisa, surge como evidência de sentido e acontece graças ao esquecimento, que denunciaria que a sintaxe significa e o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. A “ilusão subjetiva” é um esquecimento ideológico, já que é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. “Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.” (ORLANDI, 2007a, p. 35). Pêcheux explana essa condução, quando diz que:

o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, interpelação, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagonistas do modo de produção ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas (PÊCHEUX e FUCHS, 2010, p.162).

Essa ilusão opera em dois níveis, segundo Pêcheux inerentes à prática subjetiva da linguagem, que é o “esquecimento”. Ele fala em **esquecimento número 1**, onde o sujeito tem a ilusão de que é fonte do seu dizer, não percebendo

²⁹ Termo spozista - quer significar a ignorância das causas que nos determinam.

que retoma outros discursos que por ele circulam, apagando as determinações ideológicas e discursivas. E no **esquecimento número 2**, pelo fato de que o sujeito passa a ter a ilusão de que controla o seu dizer, selecionando e induzindo paráfrases, e assim expondo fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito, no que ele, Pêcheux, chama de *imaginário linguístico*.

Nesse processo de reformulação e incorporação do já-dito, através do interdiscurso, temos a formulação do **intradiscurso** que é compreendido como o que está sendo dito em uma situação e momento dado, atravessado pelo interdiscurso. Como falamos anteriormente, na relação eixo vertical (interdiscurso), como lugar do já-dito anteriormente e esquecido e em seguida no eixo horizontal (intradiscurso), discurso novo constituído, pertencente à esfera de formulação do sujeito.

Temos então, o entrecruzamento do eixo interdiscursivo com o eixo intradiscursivo levando à produção de um novo discurso. Esse trabalho de ressignificação sempre estará alicerçado em bases construídas que são ressignificadas com a instalação de novos sentidos, determinados pelas condições sócio-econômicas de uma época.

2.6 Silêncio e silenciamento

O “efeito de sentido” que desenvolvemos anteriormente está presente nas diferentes FDs, como um processo em que os sentidos podem sempre ser outros, portanto instavelmente constituídos, como consequência da opacidade da linguagem. Mas é a instabilidade que aponta para a tensão entre o efeito de sentido produzido e a possibilidade constante de irrupção de outros sentidos, que sempre poderão desestabilizar o efeito constituído. Pêcheux diz que:

o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas”. [...] o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1988, P.160).

Essa instabilidade aponta para a possibilidade de no dizer haver sempre um não dizer, “ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’” (ORLANDI, 2007b, p. 14)

Pausas na interlocução dos sujeitos são constitutivos destes, no sentido das reformulações e reconfigurações do dizer, pois o excesso do dizer poderá resultar na ausência de sentido. Nesses entremeios da linguagem do silêncio, “este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante” (ORLANDI, *idem*, p.23).

Esses meandros do discurso estão no que o texto silencia, pois em todo enunciado podemos perceber a possibilidade de outro enunciado silenciado. Diante desse movimento discursivo, essa relação silêncio e sujeito é assim exposta por Orlandi:

Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo [...]. Assim, em face do discurso, o sujeito estabelece necessariamente um laço com o silêncio, um silêncio; mesmo que essa relação não se estabeleça em um nível totalmente consciente. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando (ORLANDI, *idem*, p.27 e 69).

Na perspectiva assumida por Orlandi e corroborando com ela, temos que:

o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é³⁰. Podemos mesmo chegar a uma proposição mais forte, invertendo a posição que nos é dada pelo senso comum (e sustentada pela ciência), na qual a linguagem aparece como “figura” e o silêncio como “fundo”. Desse modo, podemos dizer que o silêncio é que é “figura” já que é fundante. Estruturante, pelo avesso (*Idem*, p.31).

Eni Orlandi estabelece uma diferença entre o que ela chama de silêncio fundador e a política do silêncio. Nesta, estabelece um recorte entre o que se pode dizer e o que não se pode dizer, enquanto no primeiro, o fundador, não estabelece nenhuma divisão: ele significa por si mesmo. Mas, ainda segundo ORLANDI (*op.cit.*), encontramos o conceito de política do silêncio, dividida entre o

³⁰ Grifo da autora.

silenciamento e a censura. O primeiro, se refere a “algo que é dito para que não seja dito o indesejável, o não permitido, porque há sentidos que, se não evitados, podem trazer à tona sentido outros que apontam para uma formação discursiva que precisa ser excluída” (FLORENCIO *et. al*, 2009, p.82). O segundo interdita sentidos, impõe silêncio, impede discursos, exclui a possibilidade de uma FD vir à tona.

Então naquela conjuntura ideológica dada, as FDs determinam “o que pode e deve ser dito” (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971), onde a censura estabelecerá espaços de relações de forças onde “ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala”

Assim, vê-se que a constante luta de classes de grupos aparentemente homogêneos, presente no nosso sistema econômico-capitalista, tenta escamotear através do apagamento/silenciamento as construções ideológicas do efeito de sentido dos discursos produzidos em uma determinada FD onde algo é dito para evitar que se diga de outro modo.

Faz-se necessário evidenciarmos as particularidades presentes nas enunciações em que ocorrem os silenciamentos, nos parâmetros de uma análise discursiva, pelas marcas discursivas que apontam ou não, para sentidos apagados recusando-se, dessa forma, a opacidade do não-dito.

O silêncio, como vimos, não depende do dito para significar, não remete ao dito; ele se mantém como tal. “não é o vazio, ou o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um *horizonte*³¹ e não como falta” (ORLANDI, 2007b, p.68). Ele permanece em silêncio e significa, pois, ao dizermos algo, impreterivelmente apagamos outros sentidos existentes e não desejáveis para o enunciador, em uma situação histórico-social determinada. Em Orlandi temos que:

O silêncio não está apenas “entre” as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência. [...] Se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de um “outra”

³¹ Grifo da autora.

formação discursiva, uma “outra” região de sentidos (ORLANDI, 2007b, p. 69 e 73).

A autora afirma também que nesse espaço discursivo estamos diante de uma relação fundamental entre o dizer com o não dizer e estabelece uma distinção entre o silêncio fundante e a política do silêncio (silenciamento). O fundante indica que todo o processo de significação conduz para uma relação necessária ao silêncio, já no silenciamento temos que o sentido é sempre produzido de um lugar, espaço de posição do sujeito, onde ele estará, necessariamente, não dizendo outros sentidos. Assim o dito apaga a produção de sentidos que se quer evitar e impede que se instale o trabalho significativo de outra FD.

Expostos alguns conceitos teóricos, na perspectiva da AD, que pretendemos utilizar para análise e interpretação em nosso *corpus* de pesquisa e considerando a própria natureza do objeto, o discurso dos egressos de um curso superior tecnológico nos faz crer que precisamos sair da materialidade linguística em questão, para compreendê-la em sua exterioridade, no social, espaço em que o linguístico, o histórico e o ideológico se imbricam, constituindo o sujeito pela sua práxis social.

Essa constituição implicada pelas convenções e impedimentos sociais da educação, passa pelo conceito de operário/educador quando no Livro I do Capital, capítulo XIV, Marx afirma que “só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista, ou aquele que trabalha para tornar rentável o capital”. Em Magalhães temos:

Marx acrescenta que um professor pode ser igualmente produtivo se, além de promover mudanças na mentalidade dos alunos, realiza seu próprio trabalho para enriquecer o patrão. E conclui que, desse modo, não vê diferença entre um trabalhador de uma fábrica de salsicha e um trabalhador de uma fábrica de ensino (MAGALHÃES, 2009, p.99).

Portanto, em nossa práxis social o ser humano está sempre construindo novidades, produzindo e modificando sua forma de viver, já que é um ser que realiza suas escolhas, apesar das determinações condicionantes do inconsciente e das determinações sócio-históricas, em que o construir e reconstruir constituem a teia complexa e delicada da dinâmica imposta pelas ideologias.

Na análise dos discursos dos egressos do curso em *Design Gráfico* do IFPE que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, aportamos na noção de incompletude do sujeito, pois o mesmo sempre está em eterno processo de (re) significação. Essa incompletude revela-se nos discursos, filiados a determinadas FDs dominantes que escamoteiam as lutas de classes em uma condição desenvolvida e imposta pelas classes dominantes.

Após elencarmos alguns dispositivos do referencial da AD, elegemos algumas sequências discursivas³² que farão parte do nosso próximo capítulo e, como critério orientador da seleção dessas seqüências, optamos pelas marcas discursivas que nos conduziram na busca das respostas às questões formuladas nas entrevistas aos egressos, expostas no capítulo seguinte. Essas sequências fazem parte dos discursos circulantes constituídos na educação profissional brasileira, atravessados, portanto, da condição histórica e ideológica em nossa sociedade.

³² Segundo Amaral (1999, p.54), as sequências discursivas são as formas concretas do discurso, onde se dá o encontro das duas dimensões discursivas, quais sejam: o intra e o interdiscurso. É nessa concreção que se pode (m) identificar a (s) posição (ões) que o sujeito ocupa em relação às formações ideológicas e às formações discursivas que representam essas formações ideológicas na sociedade.

3. O DISCURSO DOS EGRESSOS

3.1 O *corpus* em questão

As categorias de análise discursiva de linha francesa expostas no capítulo anterior, serão trazidas neste capítulo como dispositivo teórico analítico para o nosso *corpus* que se constitui de sequências discursivas (SDs), extraídas das entrevistas com os egressos concluintes do IFPE do Curso Superior Tecnológico em *Design* Gráfico, em virtude de termos como objetivo desse trabalho contribuir para uma reflexão acerca da trajetória dos egressos do Curso Superior Tecnológico de *Design* Gráfico do IFPE *campus* Recife.

O nosso estudo verificou as práticas interativas dos sujeitos, quando da sua associação com o mundo do trabalho e das relações com o seu perfil de formação, no âmbito acadêmico-tecnológico. Os métodos dispostos caracterizaram os procedimentos adotados, para desvelar os sentidos não transparentes, mas que podem ser desvendados nas práticas discursivas do *corpus* delimitado.

Para essa pesquisa, fizemos uso da entrevista semi-estruturada, pois, além de constituir-se uma técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais, se mostrou como forma de melhor atender ao objetivo de nossa pesquisa qualitativa, através da análise.

Procuramos revestir as nossas entrevistas com parâmetros de informalidade, no sentido de facilitar a desenvoltura, tanto do entrevistador, como do entrevistado, mas não implicando, com esse procedimento, falta de foco no tema específico. Essa atitude revestiu-se da intenção de permitir ao entrevistado falar livremente sobre o assunto.

Elaboramos uma pauta, levando em consideração os meandros dicotômicos da relação ensino técnico e tecnológico; perfil desse egresso e mercado de trabalho; os eixos sociais e mercadológicos dessa área de ensino; a relação entre a instituição e o egresso. Esses são pontos de interesse da pesquisa que visam constituir, através da identificação das FDs, os parâmetros que nos possibilitaram desvelar os interesses de classes, marcados nessas SDs analisadas.

Em um primeiro momento, encaminhamos cinquenta e seis e-mails, para os egressos que concluíram o curso, sob a atual matriz curricular, com um pequeno texto, em anexo, explanando a intenção da entrevista, embora saibamos, conforme nossa visão sobre texto³³ que a compreensão não estaria garantida.

Após esse primeiro contato, procuramos agendar, via telefone, as entrevistas, levando sempre em consideração a comodidade do entrevistado, como, dia, local, hora, ou mesmo outras condições que facilitassem o estabelecimento desse diálogo.

Ao chegarmos ao local estabelecido pelo egresso, expúnhamos o TCLE³⁴, uma cópia da matriz curricular cursada por ele e a intenção de gravar, via áudio, a entrevista. Após o seu consentimento e, diante de já termos expressado a intenção da entrevista via e-mail, procurávamos no início e durante a gravação não tecer nenhum comentário que pudesse influenciar as respostas e a sua linha de pensamento.

Seguem assim, as perguntas que elaboramos como possíveis de serem respondidas e a quarta e última pergunta, possibilitando o egresso da conclusão do seu pensamento.

Questões:

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?
2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?
3. O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?
4. Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.

Após a conclusão da entrevista, gravada em áudio, o TCLE era assinado e rubricado por ambos, egresso e entrevistador. Em posterior momento, essas entrevistas foram transcritas e constam do material em anexo.

³³ Estamos tratando texto como unidade significativa não fechada – embora possa ser considerada uma unidade inteira com começo, meio e fim – “pois ele tem uma relação com outros textos” (Orlandi, 1996, p.54), pela possibilidade de reflexão sobre sua exterioridade, o que dá margem a múltiplas interpretações.

³⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2 Análise das entrevistas

Após delimitarmos nosso *corpus* de análise, empreenderemos o levantamento de pistas discursivas contidas nas respostas às questões levantadas nas entrevistas, em busca dos sentidos que o discurso dos egressos produz, de que lugar falam e o que silenciam, a partir do dispositivo teórico da AD, como sustentação para a análise.

Para que haja melhor compreensão e rápida consulta as transcrições das entrevistas no anexo, procedemos com algumas abreviações, como SD para Sequência Discursiva, que está acompanhada de numeração decimal. Já a letra “E”, corresponde ao Egresso, acompanhado também da numeração. Acreditamos que dessa forma poderemos tornar a leitura e consulta mais eficiente.

Gostaríamos também de salientar que denominamos **egresso** para todas as respostas, independente de gênero, pois não é nossa intenção, nem faz parte da nossa pesquisa, identificar o gênero ou mesmo fazer relação de gênero com as enunciações dos nossos sujeitos da pesquisa.

Questões levantadas:

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

E1 SD1³⁵: É, eu acho que como **profissional de comunicação**, né³⁶, no caso comunicação visual, **ele exerce uma função importante de aproximar empresas, é, é, aproximar empresa, empresa com a sociedade, né?** Tipo: **tem esse papel comunicativo**, principalmente, é, é, que ele vai exercer **através da linguagem visual**, eu acho que essa é a principal função do *designer*.

Esse discurso apresenta condições de produção que vão além das imediatas (estritas) constituídas pelo momento de sua realização, em que o sujeito está sendo inquirido sobre sua posição, a respeito de sua função social, como profissional da comunicação visual. Mas, em busca das CP mediatas (amplas), podemos constatar que os dizeres não se restringem às determinações momentâneas e, muito menos, à materialização de um discurso, mas são, fundamentados na história.

³⁵ A numeração que foi colocada junto às SDs refere-se às que estão em anexo, para facilitar a consulta.

³⁶ As entrevistas foram transcritas literalmente, da forma como os entrevistados falaram.

Tentaremos, pois, através das pistas que nos mostram o dito, mas que nos apontam, também, para o que não está dito, o que está dito em outros lugares e o que deixou de ser dito, mas, poderia sê-lo.

Ao dizer que ... **ele** (o profissional da comunicação) **exerce uma função importante de aproximar empresas, é, é, aproximar empresa, tem esse papel comunicativo**, o entrevistado E1 expõe sua visão do papel do **profissional da comunicação, de aproximar empresas**. E ele continua dizendo que essa “aproximação” é da **empresa com a sociedade, através da linguagem visual**. A “aproximação”, entre empresas, logo acrescida de **empresa com a sociedade**, não diz que, em se tratando de *design* gráfico, visa à fixação de um produto, de uma marca, no mercado. Há um aparente sentido para “aproximação” como **o estabelecimento de um diálogo com a sociedade**. Mas, como os sentidos não são fixos e podem ser vistos a partir da Formação Discursiva (FD) em que são produzidos, podemos deduzir, pela inserção do sujeito no mercado³⁷, com bases na ideologia do Capital, que o rege, que o que o profissional pretende, e não está dito, nessa divulgação pela propaganda bem estruturada, com um *design* adequado e atraente, é a “aproximação” com a sociedade na direção da valorização do produto (ou marca), tendo como meta a venda que gere lucro ao mercado.

Estamos diante de uma materialidade que nos traz um discurso inserido numa formação social de dominação capitalista, em que se busca a manutenção de um discurso da classe dominante.

Assim, sentido e sujeito se inserem na formação ideológica do capital que dá lugar a discursos próprios da formação discursiva do mercado, estabelecadora do que deve ser dito, procurando **comunicar** numa direção única, induzindo o sujeito a aceitar as idéias que lhe são passadas como verdades únicas, pela via da relação com o simbólico.

O profissional da comunicação aproxima **empresa com a sociedade**, mas, apenas em seu **papel comunicativo**, conforme dito na SD em questão.

³⁷ Segundo Amaral (2005, p.137) a “Formação Discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro de elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam”.

Insistimos na expressão **papel comunicativo**, evocada num efeito de sentido, em referência à posição ideológica do mercado, com seu “papel” reconhecido como veículo de informação (**comunicativo**) que procura aproximar as **empresa, empresa com a sociedade**. No entanto, essa aproximação apaga o sentido de que, no caso, comunica-se para cooptar, seduzir, instigar, contribuir para a aceitação de determinado produto. A ideologia que sustenta tal posição dá lugar ao discurso que põe à mostra a posição ideológica em que o sujeito se coloca/é colocado, por “um conjunto de atitudes e representações que nem são individuais, nem universais, mas, dizem respeito às posições de classe em conflito (Haroche e alii (1971, p.102). São, pois, valores acionados, representativos da classe dominante que oferece algo a ser aceito pelas diferentes classes, impondo-lhes, sem possibilidade de questionamentos. **Comunicar** traz, na SD, um efeito de sentido de direção única e não de diálogo, no sentido de veicular uma mensagem que parte da ideia de um emissor - a empresa via *designer* - para um receptor - a sociedade. Chega-se a esse efeito pelo fato de que a audiência, de uma maneira geral, é passível de assujeitar-se, sendo levada a aceitar o que lhe é apresentado. Essa apresentação requer artifícios próprios da arte do *designer* na sua pretensão de seduzir o consumidor, a exemplo da escolha das cores, formas e na direção de instigar determinada usabilidade de um produto.

No entanto, assumindo a visão de que o sujeito, embora não esteja isento de assujeitar-se à realidade, tem a possibilidade de realizar escolhas; a partir dessa mesma realidade é que sabemos que sempre será aberta ao consumidor a opção de reagir ao propósito mercadológico. Ou seja, ele (o sujeito), apesar de ser passível de aceitar o que lhe é socialmente colocado, com a intenção de convencê-lo daquele valor, é capaz de se rebelar e seguir uma direção contrária.

Evocando BAKHTIN (2006), lembramos que a relação dialógica somente se dá entre enunciados de diferentes sujeitos falantes, na relação de sentido com o outro, como constitutivo de uma outra voz que habita o sujeito e o seu discurso. Convém lembrar que, nessa relação de sentido acontece uma resignificação, pois o sujeito reflete e refrata (*cf. op. cit.*) sentidos que o circundam.

O não-dito está silenciando a possibilidade de sentidos outros que poderiam desestabilizar a formação discursiva dominante. **Comunicar** evita dizer

impor e estabelece a ilusão de interação mercado/sociedade. Assim, o sentido de **Comunicar** aparece convocado de uma memória discursiva, um lugar de retorno a discursos outros, sedimentados em sua formação profissional, que vieram à tona pela via do esquecimento.

A AD refere-se à memória discursiva como um

lugar anterior, onde os já ditos, (estão) prontos a serem convocados [...], como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação. Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode ou não deve ser dito (FLORENCIO *et al.*, (2009, p.79).

Entretanto, esse esquecimento, provocado pelo silenciamento é sempre instável e pode, a qualquer momento, ter seus limites ultrapassados pelo dizível de sentido outros que afetarão a sua constituição. Numa outra formação Ideológica (do trabalho), **comunicar** não poderia produzir um efeito de sentido de dialogar, de dar lugar a outras posições, à interferência de discursos outros, mas de impor verdades inquestionáveis e a posição ideológica do Capital.

Dando continuidade à análise, trazemos uma outra SD, ainda em resposta à pergunta: **Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?**

E2 SD5: O *designer* gráfico ele, ele vai trabalhar com comunicação visual. Então, o que é comunicação visual? É tudo que a gente vê, é tudo que a gente gesticula, é tudo que, um símbolo que a gente vê, então o *designer* vai organizar esse processo da comunicação visual, então é, é fazer, é justamente esse processo de organização, de processo, pra **fazer com que chegue uma comunicação mais, digamos mastigada para o cliente, pra sociedade no geral.**

Por que **fazer com que chegue uma comunicação mais, digamos mastigada para o cliente, pra sociedade no geral?** Mastigar produz um efeito de sentido de detalhar, deixar mais claro o que se quer transmitir, visando a uma garantia de controle dos sentidos. É um trabalho discursivo que se realiza apagando o não-dito de que, mastigando-se, evita-se que sentidos outros sejam produzidos. O sujeito é atravessado por um sentido que lhe vem como único, previamente definido, para que não haja a possibilidade de outros sentidos serem

produzidos diferentemente da FD que lhe dá lugar, a do mercado, inculcida no imaginário social, sem que os afetados por tal discurso se dêem conta disso.

Mastigada no sentido de não propiciar o pensar; o refletir; não haver possibilidade de julgamento. É o consumidor que está na ponta do processo, como sujeito a ser atravessado pela FD do mercado, silenciando-se que esse consumidor, em vez de ser seduzido a comprar deveria ser chamado a um diálogo que o permitisse avaliar a sua necessidade de adquirir o produto, em todas as possibilidades de ganhos e perdas.

Essa posição ideológica do mercado se confirma, ainda, no trecho da SD13 do E4, também em resposta à pergunta **Qual o papel do profissional designer gráfico na sociedade?**

E4 SD13: Pra mim é isso, um facilitador da compreensão, do objetivo, digamos, mentor do cliente, se chega um **cliente** para mim querendo que eu venda uma banana, um exemplo, **eu tenho que fazer de forma que atraia o público, aquele público que ele quer que compre aquela banana, eu tenho de fazer de um jeito que atraia o público.**

Pela via de um sentido de submissão à determinação do cliente, pode-se perceber, pelas marcas discursivas - **eu tenho que fazer de forma que atraia o público, aquele público que ele (o cliente) quer que compre aquela banana, eu tenho de fazer de um jeito que atraia o público** - que o enunciador se identifica à formação discursiva do **cliente** como sujeito social, representando ambos os discursos do sistema capitalista em sua FD do mercado, no que se refere indução do público: **de forma que atraia o público**; promoção das vendas: **se chega um cliente para mim querendo que eu venda uma banana [...] eu tenho que fazer de forma que atraia o público, aquele público que ele quer que compre aquela banana.**

O sujeito desse discurso é o entrevistado, mas, tal discurso se constitui de um interdiscurso da propaganda, da criação de desejos e necessidades construídas pelo consumismo, constituído nas relações sociais de uma sociedade capitalista, onde a lógica do mercado direciona dizeres e carências. O sujeito identifica-se com esses discursos (o interdiscurso acima citado, produzido nessa sociedade) trazendo em seu discurso o que é relevante em sua produção. São sentidos que, na sociedade de consumo, estão historicamente sedimentados e

naturalizados através de um processo ideológico que dá lugar a um novo discurso que, embora reproduza já-ditos anteriores, próprios do mercado – como: **quem adquirir o produto conseguirá prestígio, atingirá a felicidade** - tem a “ilusão” de produzir o novo, pois, os “sujeitos não se constituem sem memória, da mesma forma que discursos não se produzem sem memória e sem inconsciente” (FLORENCIO *et al.*, 2009, p.79).

A reprodução dos discursos - de melhoria da qualidade de vida por ter - que circulam na sociedade de consumo, (ratificamos: dentro da lógica do mercado), aparece, também, de forma mais explícita, na fala do E5, em relação à mesma pergunta:

E5 SD17: O papel do *design* gráfico na sociedade? Eu acredito que seja **traduzir visualmente as ideias da sociedade**, é transformar, é traduzir propriamente, é, em forma de cartazes, todo tipo de peça gráfica, **o que a sociedade produz, o que ela deseja, inclusive.**

Traduzir visualmente as ideias da sociedade, deixa clara a posição de porta-voz da sociedade que legitima os discursos circulantes – o valor da detenção de propriedade de qualquer objeto ou bem -, articulando-o para que se efetivem movimentos próprios da FD do mercado que precisa escoar a produção e, para tanto, criar sempre novas necessidades disfarçadas pela idéia de que produzem **o que ela deseja, inclusive**. Apaga, silencia o sentido desse desejo. Ou seja, de que esse desejo é produzido pela ideologia do Capital, evocado, provocado e inculcado no consumidor.

O sujeito da SD acima, fala desse lugar da posição ideológica do capital e se põe na individualidade do que ele supõe ser “seu discurso”. Assim, a materialidade discursiva aponta para um sujeito determinado por tal formação ideológica, inserido na lógica do mercado, pois as relações sociais lhe impedem de colocar-se num outro imaginário social, levando-o a identificar-se com a formação discursiva dominante – do consumismo.

Corroborando nesse sentido, quando em E6 na SD26 temos a afirmação de que **o papel dele (*designer*) é criar soluções visuais**, acrescentamos, fazendo uso da SD25 do E7 que afirma:

E7 SD25: Assim é... eu avalio muito a importância do trabalho com símbolos, assim... imagem enquanto símbolo, **eu acho que toda imagem dialoga com o indivíduo**, mesmo aquela placa que a gente ignora, mesmo aquele, aquela placa de

sinal que já tão batido, que a gente passa sempre, é... **ela mantém um diálogo com o indivíduo**, inclusive, acho que foi uma aula do senhor, que o senhor lembrou, chamou atenção pra isso da gente olhar com mais cuidado, pra determinados pontos, determinados signos. Acho assim, **a importância do trabalho da gente é saber como manejar corretamente a... esses signos.**

Toda imagem dialoga com o indivíduo, parece deixar ao sujeito a possibilidade de refletir, de se interrogar a respeito do material visual que lhe é apresentado. No entanto, quando o sujeito diz que **a importância do trabalho da gente é saber como manejar corretamente a... esses signos**, ele (o sujeito) declara sua posição ao recorrer ao termo **manejar corretamente**. **Manejar** sugere manipular, de modo a cooptar, convencer, aliciar o leitor do *design*. Assim, esse discurso aponta para o mesmo sentido de diálogo visto no discurso do entrevistado 1, como comunicação direta, em direção única e não como possibilidade de o sujeito refletir e refratar o sentido que lhe atravessa.

O criar soluções visuais tem o propósito de comunicar, no sentido de manipular para persuadir a comprar e evidencia a importância do profissional do *design* gráfico como sujeito que possui o domínio dos signos - ou que, pelo menos, deve possuir - para servir aos interesses do capital.

Retornando ao entrevistado E8, vemos que continua afirmando que:

E8 SD29: o designer gráfico é instrumento da comunicação da sociedade. Ele é o comunicador visual, ele é a pessoa que consegue dizer sem palavras, [...] ele é um papel crucial pra comunicação, pra que as pessoas consigam se comunicar **sem necessariamente falar.**

O *designer* é instrumento da ou para a sociedade? Na verdade, ele está nas duas situações: é um sujeito que, como partícipe da sociedade de consumo, representa-a a partir da ideologia do Capital que o atravessa, embora pertença à classe trabalhadora, e, ao mesmo tempo, é um instrumento de manutenção dessa ideologia, ao identificar-se como profissional que segue os parâmetros determinados pela lógica do mercado.

Assim, representa a sociedade pelo assujeitamento à FD do mercado, dominante na sociedade influenciada pelos ditames das regras do consumo.

Evidencia-se na ausência de diálogo, pois, segundo ele, não é preciso, **necessariamente falar**, dialogar, basta persuadir, pela manipulação dos signos. Isso produz um efeito de sentido de que ele detém os elementos compositivos do *design* que lhe dão a prerrogativa de direcionar as escolhas do consumidor. Novamente **comunicação** aparece silenciando que isso se dá, apenas numa via única. Silencia-se para não deixar vir à tona que a escolha do consumidor, se fugir ao seu controle reduz o efeito de sentido e, conseqüentemente, o lucro.

Passaremos então para a segunda pergunta feita aos egressos, onde procuramos, nas marcas discursivas, a relevância social de um curso superior tecnológico para esses egressos e, assim, desvelar a relação destes com a sociedade diante do curso superior tecnológico que eles concluíram.

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

A maioria dos discursos se encaminhou visando ao aspecto da busca de uma racionalidade dicotômica entre o que é uma atividade prática e teórica. Ou mesmo quais desses aspectos seriam mais relevantes para um curso superior tecnológico.

Vejamos:

E1 SD2: [...] todo curso superior tem sua importância e **pelo fato dele ser tecnológico, talvez exista um aspecto muito mais da prática**, o que, da prática, do exercer as ferramentas tecnológicas, por assim dizer,...

Pelo fato dele ser tecnológico, talvez exista um aspecto muito mais da prática nos remete à memória discursiva do aspecto dicotômico, que nos conduzem à concepção, sempre presente, do ensino técnico sobre relação teoria e prática, como separadas na relação ensino/aprendizagem. Nesse sentido, podemos perceber a memória discursiva que se imiscui, da visão tradicional de ensino/aprendizagem que trabalha com a separação entre teoria e prática. Além disso, transparece aqui o discurso que permeia a relação de prestígio para os estudos teóricos, em detrimento da prática, visto que há um discurso circulante na sociedade de que os cursos tecnológicos não se fundamentam teoricamente, mas trabalham a prática como imitação de modelos, o que nos leva a detectar, ainda, o discurso do tecnicismo que preconizava a formação de profissionais técnicos, para o atendimento da demanda do mercado de trabalho. **Talvez exista um aspecto**

muito mais da prática, aponta, ainda, para o aligeiramento que permeia as decisões do MEC, na perspectiva de reduzir custos, mas produzir um sentido de que o Governo está agindo para que haja profissionais sendo inseridos no mercado. Além disso, há um silenciamento a respeito da separação entre trabalhos manual e intelectual.

Essa visão está evidenciada na SD6, do E2, também em resposta à pergunta **qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?**

E2 SD6: [...] fazer um curso técnico de *design* gráfico **é meio complicado**, porque assim, **um curso técnico é, já diz, é técnico, é prático**, uma coisa prática e o ***design* gráfico não só é uma coisa técnica, prática, também, também é, é você saber usar da técnica, mas, você também tem que saber da teoria**, então, daí um, um graduando, um, um curso superior, pra você também ter um apanhado de, de teoria, **teoria junto com a técnica, eu acho que a importância vem daí.**

O sujeito confirma a visão de predominância da prática no curso técnico: **um curso técnico é, já diz, é técnico, é prático**. Trazemos novamente o estatuto da memória discursiva. O discurso do entrevistado se apresenta com marcas do interdiscurso da relação teoria/prática, composto de discursos das diferentes visões de ensino-aprendizagem acima citadas, bem como da relação de poder entre os cursos profissionalizantes e os acadêmicos, este último considerado como formação de prestígio, por constituir a elite do conhecimento, numa sociedade que prima pela valorização das elites.

Lembramos, então, Courtine (In: FREDÁ; FERREIRA, 1999, p. 15) que, tratando de memória discursiva, se utiliza de um exemplo que trata de uma fotografia em seus aspectos icônicos de “veracidade”, muito comum ao longo do século XX, como meio de expressão.

Segundo, Courtine, trata-se do apagamento de Clémentis, na imagem fotográfica por Klement Gottwald³⁸. Segundo a anedota, na ocasião da composição fotográfica, Clémentis era um colaborador de Gottwald e, nessa oportunidade, Clémentis havia emprestado seu chapéu de pele a Gottwald para protegê-lo do frio. Após a inimizade política se constituir, por uma traição de Clémentis, apaga-se a imagem, em todas as fotografias circulantes em Praga, do doravante inimigo

³⁸ Courtine traz, para ilustrar o conceito de Memória Discursiva essa anedota de Milan Kundera.

político, mas Gottwald permanece com o chapéu. Assim a iconicidade “chapéu” restaura a memória discursiva. Ou seja, há um novo discurso, mas o chapéu conserva esta memória, ressignificando-o.

O exemplo de Courtine o *design* gráfico também convoca em nós o efeito de sentido produzido pela edição de imagens, onde o *designer* conduz demandas que se ajustem às FDs inerentes ao consumo de uma determinada sociedade. Como se viu, o *design* ao intervir na expressividade fotográfica procura apagar a memória, mas a marca discursiva chapéu convoca-a. Assim, isso também pode ocorrer na praticidade do ensino técnico e tecnológico. Ela é trazida em busca da efetivação para o mercado de trabalho, pois a indústria procura o profissional pronto, para preencher vagas do dito mercado.

Corroborando com essa visão, na resposta à pergunta **qual é a relevância social de um curso superior tecnológico**, E5 afirma que o curso técnico

E5 SD18: [...] **preenche uma lacuna, principalmente, no Brasil, do camarada em vez de passar cinco, seis anos dentro de uma faculdade, ter um curso muito mais direcionado a um trabalho mais prático, [...],** ele já pode sair diretamente no mercado.

Ou seja, a indústria não precisa se preocupar nem com o tempo, nem com a formação desses indivíduos, o importante é que eles estejam aptos para o mercado, pois, já estarão familiarizados com a prática e esta indústria não precisa investir na formação desses sujeitos, indo ao encontro da urgência desses em adentrar o mercado.

Observemos ainda: **do camarada em vez de passar cinco, seis anos dentro de uma faculdade, ter um curso muito mais direcionado a um trabalho mais prático**, ou seja, “direcionado” à classe social menos favorecida. A situação se inverte, pois o sujeito desse discurso desvaloriza o curso realizado numa faculdade, como longo e não direcionado ao mercado de trabalho. A elite do conhecimento de que falamos acima é no discurso dessa última SD vista como inócua, incapaz de dar conta das necessidades mercadológicas. O sujeito aparece, mais uma vez, impregnado pela lógica do mercado, que é a de ter profissionais destinados a executar ofícios, com base na prática adquirida num curso

tecnológico, para preencher determinados lugares, na indústria, no comércio, como máquinas de reprodução, diante das condições de produção, postas por essa formação social. São, pois, as relações sociais de produção da ideologia do Capital, determinadora da existência de classes, que consolidam os discursos e as práticas sociais, conforme constatamos nas SDs aqui analisadas.

Verifica-se a mesma posição no egresso oito na SD40:

E8 SD32: Então assim, **não adianta você saber filosofar sobre *design* e não conseguir sentar na frente do computador, vai ser bacharel então, entendeu? Então assim, pra ser tecnólogo, um cara que tem que tá preparado pro mercado, tu tem que saber mexer**, tu tem que saber fazer alguma coisa, vai se especializar em alguma coisa, [...].

Ao responder à pergunta **qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?** E8 afirma que: **não adianta você saber filosofar sobre *design* e não conseguir sentar na frente do computador, vai ser bacharel, então, entendeu?** Nesse aspecto o egresso aponta para o discurso do elitismo do conhecimento (intelectualidade), circulante nos meios em que se supervaloriza o estudo técnico. Segundo ele, o curso de bacharelado, apesar de ser mais extenso, não contempla os aspectos de uma praticidade imediata, para assumir um posto de trabalho na indústria, posto de trabalho, que esse egresso aspira de forma imediata. Para o entrevistado, deter-se em teorias é **filosofar**, ou seja, saber sobre, não lhe parece oferecer condições para ser um profissional.

O discurso do E3 ratifica essas posições:

E3 SD10: É mais pelo fato de você na teoria, porque nem todo curso tecnológico que lhe dá essa possibilidade tão boa de prática, **você já sair pronto pra o mercado** e não ter apenas o conhecimento e não saber executá-lo, [...] já sai da faculdade pro mercado de trabalho pronto pra executar, [...] **muitas empresas, elas procuram o profissional na área de tecnologia visando esse ponto**, pensando nessa situação, poxa, ele é um tecnólogo em determinada área, então, ele por ser tecnólogo, ele já tá, é, familiarizado com a prática, o que acontece em muitas faculdades que vê muita teoria, passa dois, três, quatro anos e não vê, e vê pouco de prática, vivência.

Essa prática passa pela intervenção econômica muito anterior às práticas globalizantes do final do século XX, explanadas no primeiro capítulo, e também, com o impacto das novas tecnologias, principalmente informacionais, no

nosso caso – as implicações da tecnologia na área do *design* gráfico do final do referido século. São marcas discursivas que prevalecem e remetem a uma memória discursiva proveniente da formação discursiva do Capital. Por outro lado, a pretensão de apagar a memória discursiva, suscitada pelas dúvidas do prosseguimento dos estudos, através do Parecer nº 436/2001³⁹, traz para o discurso dos egressos a incerteza da plena efetivação do curso superior, diante da sociedade.

Assim temos na SD do E4:

E4 SD14: [...] eu falo para algumas pessoas, não, eu tenho curso superior, **mas tu fez na Federal, na UFPE? Não, eu fiz no IFPE. Lá é superior ou é técnico? É superior?** Tem essas barreiras ainda, que o pessoal ainda não estão compreendendo, que tecnólogo também é superior, aí, só chama de técnico. Tu é formado em técnico, né? [...] mas, a nível nacional, **acho que ainda tá crescendo essa questão de aceitação de curso tecnólogo ser como superior.**

Essas questões resvalam pelos aspectos dicotômicos entre prática e teoria. Por tratar-se de um curso de curta duração, dois anos, e pela abordagem voltada para a tecnologia, os alunos já ingressam com uma memória discursiva estabelecida entre aspectos técnicos de um curso superior tecnológico e um curso superior de bacharelado que incorpora, segundo o egresso, aspectos mais teóricos, isto se dá, como já dissemos, pelo discurso da desvalorização do curso técnico pela sociedade, apesar da procura do mercado pelo profissional e da empregabilidade que diz o curso oferecer.

Vejamos a SD do E7:

E7 SD26: [...] o curso tecnológico ele **tem uma diferença muito grande pro bacharelado**, pro bem e pro mal, é... **já passei por dois**, [...] e assim uma coisa que eu via muito diferente assim, **que então, você tem que aprender aquela técnica, você tem que aplicar aquela técnica**, em si, é o fato de que, o... **por ele ser superior tecnológico, ele vai muito direto ao ponto**, então assim, **a gente não se perde de tanto**, por assim dizer. **Essa especificidade também gera dificuldades pra gente, porque, como ele é tecnicista, então, você tem que aprender aquela técnica, você tem que aplicar aquela técnica, e às vezes a gente acaba não tendo tempo pra questão teórica, que também é muito importante dar essa base para aplicação técnica, [...]**

³⁹ Verificar comentário sobre o Parecer na página trinta e cinco que trata do perfil do aluno.

Evidencia-se assim essa relação com prioridade para a efetivação da técnica pela possibilidade de ser aplicada: **então, você tem que aprender aquela técnica, você tem que aplicar aquela técnica**. Não é qualquer técnica, é a que foi repassada. Mas diz também que **você tem**. Ou seja, parece não haver escolha. Além disso, ele inicia dizendo que: **o curso tecnológico ele tem uma diferença muito grande pro bacharelado, pro bem e pro mal**. No caso – a dicotomia bem x mal - o **bem** parece referir-se à prática e o **mal** à ausência de teoria no curso tecnológico.

Esse sujeito apresenta-se de acordo com a sua formação social, construído pelas práticas sociais e ideológicas que o constituem, exatamente pelas determinações sociais do Capital, que o colocam na posição de decidir pelo curso que lhe colocará mais rapidamente no mercado. Mas, como se vê, embora reconheça o valor da teoria, ele realiza a sua escolha pelo curso que lhe oferece a prática, a partir da objetividade.

Esse mesmo sujeito conclui:

E7 SD26: [...] acho extremamente importante, porque **ele doutrina a gente pra uma conduta de mercado**. [...] o CEFET aqui me ensinou a trabalhar rápido, a ter que **pensar em soluções rápidas, adequadas e rápidas**, talvez num curso de bacharelado precisasse de um tempo maior pra poder fazer uma análise, então assim, claro que o ideal seria ter um tempo adequado, mas, **o mercado nem sempre age dessa forma, ele quer o trabalho fei..., ele quer, exige que o trabalho seja feito naquele tempo**, [...].

Ele aponta as diferenças básicas entre os cursos, embora deixe entrever, pelas marcas discursivas, que há uma necessidade própria do mercado: **soluções rápidas, adequadas e rápidas**. Mas a rapidez impede de **fazer uma análise**, o que seria possível, segundo o sujeito desse discurso, num curso de bacharelado: **talvez num curso de bacharelado**. Assim, as imposições do mercado levam o sujeito a aceitar as condições de produção que prescrevem práticas reguladoras do trabalho, pelo Capital: **o mercado nem sempre age dessa forma, ele quer o trabalho fei..., ele quer, exige que o trabalho seja feito naquele tempo**.

Convém notar que o citado sujeito acha o curso tecnológico **extremamente importante, porque ele doutrina a gente pra uma conduta de mercado**. É **extremamente importante** porque **doutrina**. Isso confirma, como dissemos acima,

a ideologia reguladora do Capital que tem o mercado a seu serviço, criando necessidades de sobrevivência, forjadas numa sociedade de classes, em que os menos favorecidos lutam por “um lugar ao sol” - para manter posições de prestígio da classe dominante -, reproduzindo as relações sociais de produção.

Outras marcas discursivas, em certo sentido, quando da nossa pergunta - **Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?** Apontam para filiações à FI do trabalho, onde o aspecto social encontra-se mais presente:

E7 SD28: [...] você identifica dificuldades e vantagens que você, que você percebe que **talvez em discussão com a universidade, você consiga melhorar, a trazer o lado social pra discussão do *design*** é extremamente importante, por que é que eu penso dessa forma? **A gente tem uma visão muito de mercado**, e o mercado, **ele** (o mercado) **nem sempre leva em consideração o que a sociedade necessariamente quer, ele tá focado naquele grupo dele e ele só enxerga aquilo.**

Este entrevistado é o mesmo (E7) que, ao apontar a lacuna da teoria no curso técnico, chama isto de mal, mas, diante das Condições de Produção estritas, de um mercado que dá preferência ao profissional técnico, responde à nossa pergunta: **qual é a relevância social de um curso superior tecnológico**, valorizando a técnica que lhe rende uma condição imediata de inserção nesse mercado de trabalho que põe necessidades prementes. Entretanto, o sujeito oscila em diferentes posições: ao mesmo tempo em que realiza sua escolha pela situação que atenderá à sua urgência e aponta a relevância do curso, reconhece a necessidade de **trazer o lado social pra discussão do *design*** e acrescenta que **A gente tem uma visão muito de mercado**, e o mercado, **ele** (o mercado) **nem sempre leva em consideração o que a sociedade necessariamente quer, ele tá focado naquele grupo dele e ele só enxerga aquilo.**

Essas marcas discursivas conduzem para uma possibilidade de um trabalho social do *designer* e as implicações da intervenção deste em um mercado que **nem sempre leva em consideração o que a sociedade necessariamente quer**. Mas é o que a sociedade quer? Não seria um trabalho que permitisse levar à sociedade a verdade sobre o produto oferecido, mostrasse vantagens e desvantagens, evitando a persuasão e o aliciamento, permitindo que os sujeitos,

esclarecidos, escolhessem sem indução? Conclui, acusando o *designer* de **tá focado naquele grupo dele e ele só enxerga aquilo**. Ou seja, na sua formação e quando no mercado de trabalho, esse profissional, filia-se ao discurso do Capital. Ele vislumbra espaço para discussão, mesmo com a prerrogativa de um **talvez**, quando afirma: **talvez em discussão com a universidade, você consiga melhor, a trazer o lado social pra discussão do design**. Ou seja, se na universidade há espaço para discussões teóricas, é a reflexão que humanizará mais o *design* gráfico.

Dando continuidade ao seu discurso, este mesmo sujeito diz:

[...] é importante pra gente compreender até onde vai e o que é que uma mensagem que a gente veicula, o que é que ela suscita em terceiros. É uma dimensão que, assim... **a gente não discute a fundo, a gente fica na superficialidade**.

Dessa forma, pode-se ver um discurso que avalia, a partir da pergunta que lhe foi feita sobre a **relevância social do curso** que lhe foi ofertado, a necessidade de uma reflexão sobre seus efeitos na sociedade. Ele faz uso do termo **superficialidade**, como confirmação, de certa forma, da omissão em relação aos males sociais, quando os interesses do Capital se sobrepõem a uma formação ética.

Esse mesmo egresso afirma, ainda, que:

(se deve) ter **cuidado com o grupo que tá ao lado, porque a gente tá em sociedade, a gente não tá isolado** e finaliza dizendo que sentiu **muita falta disso no curso, não que não tenha sido tocado, foi, mas foi de maneira superficial**.

O sujeito reconhece a ausência no curso de um olhar para o outro, de uma formação profissional mais voltada para o ser social, sem a dominância da formação ideológica do Capital.

Ao ser questionado sobre a **relevância social de um curso superior tecnológico** este sujeito parece refletir sobre o curso, a partir de uma diferente perspectiva e aponta para outras aplicabilidades do *design* gráfico:

E8 SD32: [...] essa questão de estimular o, o papel social do *designer* pode ser trabalhado também durante a faculdade. **Joga ele (o designer) dentro de uma escola pública** e diz: e aí, como pode solucionar o problema disso aqui? Quais são os problemas que existem aqui? Pra essa criança aprender melhor? Pra essa criança se sentir confortável nesse lugar? Pra ela querer lanchar? Pra ela querer almoçar

aqui, oh! E não ficar **subnutrida**, então, então é o que? **Por que isso tá parecendo um presídio?** Então, estimular, bota ele, **bota ele, na sociedade**, presta atenção! Olha ao teu redor, o que melhorou? O que pode melhorar? **expor mais ele pra amadurecer em sociedade, porque é pra eles que ele vai trabalhar, ele não vai trabalhar dentro de uma sala, pesquisando**, vendo como o *designer* mi, mi, mi, evoluir pa, pa, não é isso, **ele vai trabalhar pro mercado**, [...].

Esse repensar transporta o profissional para um espaço de trabalho carente de condições mínimas para a educação, apontando que há possibilidade de a profissão ser exercida a serviço da classe trabalhadora. No entanto, a FD do consumismo, em que se produz o discurso da persuasão do possível comprador – elemento indispensável na manutenção das relações sociais que valorizam os bens de consumo - se mostra no uso do termo **mercado**, para falar do espaço educativo público, no caso, a escola.

O egresso em *design* gráfico passa pelo dilema entre empreender, como *designer*, mudanças que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária e os ditames de um mercado de trabalho. Assim, poucos foram os egressos que constituíram seus discursos em preocupações com os aspectos sociais que o curso poderia suscitar.

A terceira pergunta que fizemos, como complemento de nossas investigações, vem, de certa forma, desenvolver melhor a reflexão acima iniciada pelo E8, porque vamos exatamente abordar a relação entre como o profissional do *design* gráfico se vê e o que o mercado pretende dele:

3. O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?

Falar do perfil do egresso nos remete ao desenvolvimento e formatação do curso. Do processo de passagem dos CEFETs para IFs e da implantação do curso tecnológico em *design* gráfico, na primeira década do século XXI, desenvolvido no capítulo I

Estamos diante de uma mudança institucional, na transformação de um curso técnico de nível médio em curso superior. É uma mudança que ocorre nos meios educacionais, mas que vem atravessada por um processo discursivo eivado de valores sociais historicamente sedimentados.

Vejam, quanto a essa pergunta, o que nos diz o entrevistado identificado por nós como número 1:

E1 SD3 [...] muita gente já sai realmente trabalhando com, na área, mas não sabe explicar a teoria não sabe da história, não sabe explicar quem são os maiores *designers* do mundo, sabe, **não sabe dizer quais são suas influências artísticas, sabe, mas realmente saem trabalhando, isso é bom, né?** Mas, eu **sinto falta de um pouquinho a mais de teoria** que muita gente num tem ainda, não saca.

O discurso dicotômico entre prática e teoria é, mais uma vez, esboçado aqui com uma sutil insegurança: **trabalhando com, na área, mas não sabe explicar a teoria, não sabe da história**, mas em seguida muda de posição, em virtude do entrevistador - professor da área e também seu professor durante o curso - procurando modalizar a crítica com **isso é bom, né?** Para apoio à posição assumida busca a aprovação do professor: “né”, precisando da concordância do entrevistador para a aprovação da mudança de sentido, ocorrida para não desestabilizar a FD da educação que estabelece uma relação de hierarquização. A condição de produção de um discurso que tem como interlocutor o professor, inquirindo sobre resultados da formação na escola em que estudou e, principalmente, como ex-aluno deste mesmo professor, leva à transformação. Estamos diante, pois, de uma relação indissolúvel entre sujeitos, língua, história que constituem as posições ideológicas.

O uso do diminutivo, **um pouquinho a mais de teoria**, também modaliza e silencia o fato que vem sendo questionado pelos entrevistados sobre a pouca teoria abordada no curso do IFPE. Apesar de essa teoria configurar-se como “noção”, no âmbito do *design* gráfico, o egresso procura o uso do diminutivo para expor a sua insatisfação quanto à pouca discussão teórica, por parte da instituição/professores durante o curso tecnológico.

Com a colocação do “né”, tenta, ao reverter seu discurso, junto ao interlocutor, apagar, amenizar suas críticas ao curso, como responsável pela definição do perfil do *designer* gráfico. Em Courtine, temos que:

são *posições de sujeito*⁴⁰ que regulam o próprio ato de enunciação: o interdiscurso, sabe-se, fornece, sob a forma de citação, recitação ou preconstruído, os objetos do discurso em que a enunciação se

⁴⁰ Grifos das autoras.

sustenta *ao mesmo tempo* que organiza a identificação enunciativa (através, do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) constitutiva da produção da formulação por um sujeito enunciador. E que acaba, assim, por desaparecer aos olhos de quem enuncia, garantindo, na aparição de um “eu”, “aqui”, e “agora”, a eficácia do assujeitamento (In: INDURSKY; FERREIRA, 1999, p.20).

A memória discursiva dos cursos técnicos, como protagonistas de uma formação direcionada à prática, se mostra aos entrevistados como responsável pelo **perfil de egresso em design gráfico do IFPE**.

Além disso, o sujeito do discurso diz que muitos *designers* egressos do IFPE (muita gente) **não sabe dizer quais são suas influências artísticas, sabe, mas realmente saem trabalhando**. Vê-se, pois, que o importante é – retornando à pergunta feita - estar **condizente com o mercado de trabalho** e não com compromissos para com uma sociedade de desiguais. Nesse sentido, o compromisso existe, mas com os ditames do Capital. E seu perfil é produzido de acordo com o que estabelece o mercado e, para tanto, ele não precisa na sua ótica - que é a do mercado – saber **quais são suas influências artísticas**, até porque tal conhecimento, se refletido, poderia levar a uma análise das sociedades, através dos tempos, o que, conseqüentemente, incorreria no risco de desvendar a ideologia que sustenta o *design* gráfico, como estudo voltado para atender ao mercado.

Para definir o perfil do *designer*, todos discutem a questão da escassez teórica do curso, mas sempre trazendo a contradição, apontando para a eficácia da prática, pois é o que o mercado requer.

O E1 afirma ainda:

E1 SD4: [...] eu não vou dizer que deveria ter menos trabalho, porque no final das contas é bom que exista esse, **essa pressão exercida pelos professores em cima dos alunos**, éé mas, é basicamente isso, **eu achei fraca a questão teórica**, realmente no geral, nos quatro módulos, **mas, entendo que o foco do curso é outro**, mas senti.

E8 SD31: e você não aprende as partes de teoria, e assim, **a parte teórica que já é pouca, porque a gente tem que tá o tempo inteiro na frente do computador trabalhando, você não vai conseguir atender bem ao mercado**, [...] eu acredito que **o IFPE me preparou bem pro mercado**, eu tenho condições de saber a hora,

de, uma coisa que eu sempre lembro que a gente brincava, **os três pilares, né: preço, tempo e qualidade do trabalho**

E6 SD24: [...] embora a teoria seja uma coisa não tão aprofundada, mas, talvez até nem precise ser assim, importante que você saiba do que se trata e consiga fazer um projeto, até porque essa é idéia do curso tecnológico. É **acho que é importante incentivar, por essa razão, os alunos a fazer um maior estudo literário, assim, de estar mais antenado com os livros,**[...].

Mas, vejamos o que diz o E8 - já citado em outras FDs – em outro trecho de seu discurso:

E8 SD32: [...] Eu acho, que assim, a estrutura da, da universidade, principalmente, **biblioteca é muito, muito, muito, fraca.** [...] **eu quase não li durante a faculdade, eu quase não li nada, nada, nada, eu senti falta realmente, tanto que eu não fui direto pro mestrado,** porque eu fiz: meu Deus! Eu vou levar o maior acocho do mundo se eu entrar num mestrado agora, porque eu não vou conseguir ler a quantidade de coisas que eu preciso ler.

Eu quase não li durante a faculdade, eu quase não li nada, nada, nada, eu senti falta realmente, tanto que eu não fui direto pro mestrado. Aqui E8 sinaliza um prejuízo na continuidade de sua formação, pela insuficiência da teoria no Curso. Mas traz, também, um discurso que, dizendo dessa lacuna causadora de entraves para o crescimento de seus conhecimentos na área, silencia que a necessidade de um curso de mestrado também se inclui nas práticas sociais de competitividade, que estabelecem perfis de vencedores e vencidos, ideais constituídos nas determinações sociais da relação capital/trabalho e, de certa forma, assimilados no meio acadêmico.

Em SDs dos discursos até aqui analisados vê-se o movimento de processos discursivos de contradições, exercidos pelos sujeitos, ora determinados pelas suas origens sociais, ora exercendo a relativa autonomia, que os impulsiona como fazedores de história.

Noutra SD que compôs as respostas sobre o perfil desse egresso e sua relação com o mercado, mediada pela instituição educacional tecnológica, o egresso 3 expõe suas considerações diante da falta de conhecimento em ferramentas, (aplicativos informacionais) pertencentes à área do *design* gráfico. Nessa oportunidade, vale salientar que não se constitui como proposta

metodológica do curso, a inclusão do ensino sistemático dessas ferramentas dentro da matriz curricular do curso:

E3 SD11: [...] **me faltou muito dos conhecimentos em ferramentas, o que não é proposta do curso**, acredito, mas, que seja, **mas, vê muito também da prática, não é a toa que é tecnológica**, mas, faltou conhecimentos em ferramentas, **não é a toa, que no final do curso, tem e durante o curso tive que fazer curso de extensão fora**, entendeu?

Retomando o discurso do E8, verifica-se que essa é, também, mais uma carência apontada:

E8 SD32: [...] **não adianta você saber filosofar sobre *design* e não conseguir sentar na frente do computador, vai ser bacharel então, entendeu?** Então assim, pra ser tecnólogo, um cara que tem que tá preparado pro mercado, tu tem que saber **mexer**, [...].

Mas, mexer em que? Nos meios informacionais, nos aplicativos inerentes ao curso? O que aparece aqui aponta para a inexistência de treinamento dessas ferramentas e de disciplinas específicas para esta prática. Assim, o egresso, num primeiro momento, retoma o discurso dicotômico teoria/prática, mas com uma defesa para a prática: **não adianta você saber filosofar sobre *design* e não conseguir sentar na frente do computador, vai ser bacharel então, entendeu.**

Aparece, então, um fato novo nas entrevistas – a maioria dos egressos critica a falta de teoria - uma ironia sobre a teoria: **não adianta você saber filosofar sobre *design***. O sujeito veicula, em sua fala, idéias, valores dominantes na sociedade da urgência, do pragmatismo, do tratamento à filosofia como inútil e praticada pelos que não agem na direção da produção que toca as engrenagens do mercado. Ou seja, é preciso chamar, induzir, cooptar, seduzir e isso só poderá ser feito se o *designer* agir, criando meios para isso e, segundo o entrevistado, a melhor forma de fazê-lo será sabendo **mexer**, fazendo uso do computador porque **o mercado ele exige que você aprenda *software***, conforme E5 aponta:

E5 SD20: Eu acho que **não é só uma questão daqui, a universidade não é feita pra tá ensinando *software***, mas, o aluno, **o mercado ele exige que você aprenda *software*, se não for aqui, que seja em outro local, entendeu**, e ai eu não sei como é que se, eu também não sei se a melhor opção é **você colocar um professor pra dá uma cadeira específica de *software***, entendeu?

Como resposta as suas inquietações sobre sua formação e no intuito de buscar espaços imediatos no mercado de trabalho, o aluno aceita a possibilidade de procurar fora da instituição essa atualização: **se não for aqui, que seja em outro local, entendeu**. Novamente se mostra cuidadoso em relação às críticas ao curso do IFPE: **eu não sei como é que se, eu também não sei se a melhor opção é você colocar um professor pra dá uma cadeira específica de software, entendeu?**

Esse discurso, quando afirma **que não é proposta do curso** o ensino dessas ferramentas, pois não consta na matriz curricular o ensino efetivo da ferramenta, remete a uma memória discursiva presente no primeiro módulo do curso, onde é lugar comum a afirmação pelos professores aos alunos, de que o curso não possui esse perfil instrumentalizador de ferramentas informacionais.

Porém, o mesmo, contradizendo e subvertendo a sua afirmação como um efeito de sentido de compensação para justificar seu dizer, acrescenta: **mas, vê muito também da prática**. Prática esta, certamente não atrelada ao ensino em disciplinas específicas para uso de aplicativo, por este motivo precisou de um curso de extensão para preencher a aparente lacuna na área, apontando assim, para uma suposta deficiência do curso.

O sexto egresso na SD23 incorpora ao seu discurso as incertezas de um perfil, onde o mesmo não poderia avaliar até que ponto o IFPE contribuiu para sua formação em *designer*:

E6 SD23: O meu perfil, eu achei, eu achei, que eu saí, assim, **eu antes de entrar eu já tinha uma noção, eu já tinha criado coisas pra área**, mas, era aquela coisa muito, digamos, jogada, uma coisa muito **solta** e **o curso fez com que eu conseguisse estudar um pouco de cada coisa e conseguisse moldar esse conhecimento mais profissional, uma coisa mais aplicada, então eu achei que eu saí de lá preparado pra entrar no mercado**, essa foi a minha impressão, mas assim, não sei se, **como eu tinha alguma base**, isso foi o meu perfil, não sei se para todos os perfis, seria isso.

Como se vê, ele afirma: **eu antes de entrar eu já tinha uma noção, eu já tinha criado coisas na área**. Essa incerteza, da contribuição na sua formação, aponta duas linhas de discurso que se constituem pelo uso da prática para entrar

no mercado quando diz: **uma coisa mais aplicada, então eu achei que eu saí de lá preparado pra entrar no mercado.**

Outra FD alinha-se ao perfil doutrinário do ensino tecnicista afirmando que: **o curso fez com que eu conseguisse estudar um pouco de cada coisa e conseguisse moldar esse conhecimento mais profissional.**

Perpassa o compartilhamento de um conhecimento anterior que a escola poderia aproveitar, já que o egresso fala em conhecimento anterior, tanto teórico como prática “**solta**”, portanto, sem amarras.

Esse pré-construído em que o ensino tecnológico estenderá amarras sobre o seu conhecimento que aparentemente estaria disperso, faz a Instituição de ensino, segundo o egresso, **moldar** o seu conhecimento solto, preparando-o para entrar no mercado, moldando seu perfil, sendo essa a sua impressão ao final do curso de um ensino voltado para o mercado de trabalho.

O egresso afirma também que deveria, por conta do seu conhecimento anterior, **como eu tinha alguma base**, ou seja, possuir uma compreensão dos procedimentos teóricos e práticos do curso, fazendo da sua construção do conhecimento, um diferencial no seu perfil e, assim, por ser possuidor dessa condição, não ter certeza do perfil de saída de todos os egressos.

Voltando ao E8 encontramos, ainda, a presença de um discurso paternalista sobre a instituição:

E8 SD32: [...] **ele prepara você pra amadurecer, eu cheguei no IFPE, uma menina**, tinha acabado de sair da escola, que **tava no mundo das fantasias**, e, por mais que eu não entendesse, muitas horas, **o olhar seguro, não, a falta de flexibilidade**, (do professor) hoje eu sinto que isso foi importante pra me amadurecer,[...].

E continua...

E8 SD31: [...] **o IFPE não deixou de me dar uma tapa**, não deixou de dizer, olhe eu **tive vários professores que olhava e dizia: não, eu sou um cliente exigente, isso aqui não tá legal** não, volta, e volta mesmo, então assim, eu me senti muito, mas assim, eu acho que **o IFPE por ser muito rápido**, faz com que **você tenha que viver tudo aquilo de forma muito intensa**, então, **ou você acorda pra Jesus, ou você fica**, então, eu acredito que o IFPE me preparou muito bem, porque eu tive

companheiros, eu tive colegas, eu **tive professores que tavam lá, acochando, não passava a mão em cima da cabeça de ninguém, [...]**

O discurso do egresso transcorre de forma bem coloquial, mas com marcas discursivas que evidenciam um traço de educação tradicional e repressiva, ao mesmo tempo em que recorre à FD da família, no discurso da exigência na formação, **não passava a mão em cima da cabeça de ninguém**, do incentivo ao crescimento, fazendo uso do pré-construído **me dar uma tapa**, no sentido de levá-lo a dar um salto nos desenvolvimentos dos trabalhos, na solução de problemas a serem resolvidos, inclusive posicionando o professor/instituição como seu cliente, criando situações práticas, onde o mesmo **não passará a mão em cima da cabeça de ninguém, professores que tavam lá, acochando** por conduzir um trabalho que não esteja de acordo, pois **eu sou um cliente exigente**, a forma como você está conduzindo o trabalho **não tá legal**.

Para ilustrar o objetivo dessa relação professor/aluno faz uso de outro pré-construído, oriundo de uma FD religiosa, **ou você acorda pra Jesus, ou você fica**, para trás, pois é preciso agir com rapidez e eficiência para acompanhar as exigências dos clientes (do mercado).

Diante do que pudemos verificar nas SDs acima descritas, podemos ratificar que os discursos apontam para práticas discursivas próprias das relações determinadas por uma sociedade de classes que produz sentidos e sujeitos voltados para exercer funções condizentes com a lógica do mercado. A ideologia do Capital, em sua essência, cria a necessidade de acumulação do Capital, busca a submissão dos sujeitos à corrida por sucessos, estes no sentido mercadológico de aquisição de riquezas materiais.

Nessas Condições de Produção, os sujeitos se põem a serviço do mercado, comprovando-se isto em suas falas que trazem sempre a relação entre formar-se e o que o mercado exige do profissional do *design* gráfico. Ele critica o curso, reconhece até que poderia ser dado um outro direcionamento, se o profissional olhasse mais para o que realmente pode ser feito para mudar o rumo de sua prática, quando o E8, diante das perguntas que lhe são feitas, sensibiliza-se para uma função mais humanizadora do *designer*: **estimular, bota ele, bota ele, na sociedade, presta atenção! Olha ao teu redor, o que melhorou? O que pode**

melhorar? expor mais ele pra amadurecer em sociedade, porque é pra eles que ele vai trabalhar.

Mas as contradições sociais de exploração do trabalho, em favor das vantagens de uma minoria que lucra com esse trabalho, estão presentes nesses discursos, vistos na constante relação sujeito, língua, história, ideologia, discurso.

Ao verificarmos essas contradições lembramos Florencio *et al.*, (2009, p.25) que nos diz que “ todo discurso é uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando”. O lugar social e, conseqüentemente, ideológico - em que o sujeito se coloca, porque colocado pela busca de controle da sociedade mercadológica - é que o determina (o discurso).

No entanto, embora inserido nessas Condições de Produção, o sujeito oscila nessas posições, não só defendendo alargamento do estudo teórico que poderia levá-lo a refletir sobre os primórdios e fundamentos da profissão, como aponta para a possibilidade de realizar suas escolhas, exercendo uma relativa autonomia, ao pensar na profissão como um meio de estabelecer mudanças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinar atentamente o funcionamento dos discursos dos sujeitos egressos do curso de *design* gráfico do IFPE constituiu-se no desvelamento dos espaços que ocupam instâncias de movimento nas articulações da história e da ideologia, atravessadas por uma memória discursiva do desenvolvimento do ensino técnico no país.

Fomos em busca de fatores históricos que possibilitassem a interpretação para desvelar estruturas sociais e econômicas do *design*, bem como a implantação do ensino técnico e superior tecnológico, em *design*, no Brasil e em Pernambuco e a passagem dos CEFETs para IFs, priorizando o IFPE.

Nessa trajetória, houve necessidade de expor, de forma breve, o desenvolvimento da história do *design*, para assim podermos evidenciar as diferenças de concepções profissionais ao longo do século XX. Conceitos implícitos nessa transição da noção de representação gráfica com a concepção industrial em meados daquele século e a transição para a noção de *design* comumente aceita nos dias atuais. Assim, podemos evidenciar os principais conceitos da formação desse curso superior tecnológico.

Procuramos, então, compreender as estruturas que propiciam o desenvolvimento do ensino superior tecnológico no IFPE, a partir da história e das relações sociais intrincadas nos discursos de sujeitos ex-alunos do IFPE, no intuito de identificar como ele vê sua atuação profissional como *designer* gráfico, a relevância de um curso superior tecnológico e a relação de sua formação com o mercado de trabalho.

A materialização dos discursos traz à tona a influência dos ditames do capital, na condução da formação desse profissional, que visa a uma formação voltada para o atendimento ao mercado, mesmo apontando que o curso carece de reflexões teóricas, pois coloca a conduta mercadológica como objetivo maior e indispensável à atuação nesse exigente mercado. O curso, primando pela prática, prepara o aluno para tais Condições de Produção, mas ele (o aluno) não consegue perceber o quanto tais condições alienam seu trabalho, sem deixá-lo reconhecer-se

como produtor, pelo conhecimento e não pela reprodução de práticas – consequência inevitável, quando uma formação se dá, apenas, através da prática, em detrimento de teorias que darão ao sujeito a oportunidade de refletir sobre o seu trabalho e criar o novo.

Como resultado dessa alienação, os sujeitos poderão, pela necessidade de concorrência - e no caso, de estratégias de apresentação de produtos que levem sujeitos consumidores a considerá-los imprescindíveis na sua vida e meio de alcançar *status*, felicidade - tornarem-se sujeitos cada vez mais fechados em processos de alienação e estranhamento que os distanciarão de reais preocupações com o verdadeiro bem-estar dos sujeitos a quem dirigem seus apelos gráficos.

Os processos de submissão dos sujeitos às exigências do mercado se dão em decorrência de sua inserção na sociedade capitalista, em que há a classe dominante que detém os meios de produção e a classe dominada, que produz, mas não tem controle sobre a produção, exercendo um trabalho voltado para a criação de necessidades e desejos para dominados e dominantes, no sentido de que o movimento de compra e venda seja mantido e constitua sujeitos voltados ao consumo.

Diante da análise empreendida nesse trabalho constata-se que a ideologia materializa-se, pois, como expressão de posições que transparecem nas relações sociais e passam a delimitar o espaço em que cada sujeito tem permissão para habitar e produzir sentido.

Para que pudéssemos chegar a essa compreensão, recorreremos às categorias da Análise do Discurso que fundamentaram a análise dos discursos dos alunos egressos do IFPE - *corpus* desse trabalho.

Assim, procuramos discutir as concepções de língua, discurso, sujeito e ideologia, como fundamento para a análise das sequências discursivas, em seus efeitos de sentido que subjazem os discursos em suas condições de produção.

Constatamos que existem, na enunciação de alguns egressos, conflitos discursivos entre trabalho e capital, mas que a grande maioria destes são atravessados pelas influências da absorção e subserviência desse egresso ao

mercado de trabalho, onde prevalece a formação ideológica do capital. O efeito de sentido produzido por estes discursos apresenta, na sua maioria, as contradições próprias do discurso socialmente veiculado, e naturalizado pela FD do Mercado. Mas, como o sujeito, em constante formação, está sempre passível de múltiplas e diferentes identificações, alguns discursos trazem marcas que apontam para a possibilidade de escolhas, a partir da realidade em que se inserem.

O *corpus* revela, assim, discursos que circulam na sociedade capitalista, em que os objetivos se direcionam às relações mercantis, como centro do imaginário social que legitima o *design* gráfico, como forma de representação de valores sociais, do incentivo ao consumo.

Compreendemos, pois, que esses discursos provêm das estruturas do Capital, ao mesmo tempo em que favorece a manutenção dessa mesma estrutura, na tentativa de ter à disposição profissionais formados, conforme o que o mercado determina como demanda de emprego. Isto se dá num movimento discursivo, visto que todo discurso remete a discursos anteriores, ao mesmo tempo em que aponta para novos discursos. Diante disso, os discursos circulantes atravessam os discursos dos egressos entrevistados, que apresentam interesses voltados para o mercado. Embora condenem o pouco estudo teórico que o Curso oferece defendem que a necessidade na formação se dá na prática, porque o mercado tem urgência, tem moldes que devem ser seguidos, prescindindo, assim, da reflexão teórica.

Parece-nos, então, que a partir da relação com o mercado de trabalho, as instituições tomam decisões no âmbito profissionalizante dessa área educacional. Aceitação e cooperação para as Condições de Produção do mercado são condições para manter as prerrogativas que sustentam as tecnologias globalizadas e do não provimento desses egressos às condições de reflexão que condicionariam estes à inserção na sociedade e no mundo do trabalho, de modo mais reflexivo.

Essas condicionantes, no âmbito da instituição, refletem-se nos discursos analisados e demonstram a indefinição de uma prática educativa, que passa a favorecer, diante dessa indefinição, correntes educacionais não progressistas, dando lugar a uma visão tecnicista que visa a preparar pessoas para

um mercado de trabalho em que se dissimulam as diferenças e se ocultam os problemas sociais. Dessa maneira, a reflexão é excluída e o aluno será o sujeito que o capitalismo almeja, para atender ao que o mercado de trabalho necessita.

As SDs que compõem o *corpus* desse trabalho, apontam para as influências da ideologia do capital, na urgência de atender as prerrogativas deste, trazendo a memória discursiva do citado tecnicismo, no direcionamento do Curso para a formação desses profissionais. Estes exigem da instituição de ensino, o comprometimento da atualização desta e encaminhamento para o trabalho, no sentido de atender as suas expectativas quanto à empregabilidade.

No entender desses egressos, perpassa uma memória discursiva do atendimento às leis do ideário industrial capitalista; da pressa em respostas rápidas para soluções das metodologias projetuais e assim empreender eficiência às demandas momentâneas do lucro.

Por tratar-se da memória discursiva do ensino técnico de nível médio, o Ensino Superior Tecnológico encontra-se atrelado a uma superficialidade discursiva em comprometimento com o mundo do trabalho. Na análise da trajetória das FDs dos egressos, foram poucas as incursões de uma influência mais efetiva nos procedimentos de ensino-aprendizagem, com o intuito de levar para esta formação, parâmetros que possam transitar por uma sustentabilidade social que não vise somente a uma educação que favoreça o mercado.

O retorno e a realimentação são condicionantes presentes nos discursos dos egressos, onde se encontram implícitas as interrogações sobre a eficiência desse ensino. Entretanto, convém notar que todos os questionamentos giram em torno do Curso se voltar para o que o mercado deseja, o que garantirá, em sua visão social individualista, o seu emprego no mercado de trabalho existente, como sujeito atualizado e eficiente, sempre sob a regência de novas tecnologias.

Porém, formar para a cidadania⁴¹ deve ser condição de toda instituição educacional e esse transformar está imbricado em reflexões por parte de todos os segmentos que compõem uma sociedade. As FDs que fazem parte do mundo do

⁴¹ Estamos nos referindo à cidadania como emancipação humana, como ser político, socialmente reconhecido e inserido nas decisões coletivas, o que não pode acontecer numa sociedade de classes.

capital não têm como condição a libertação do sujeito. Seus fios ideológicos estão a serviço do capital e, nessa condição, a sua educação deveria ser libertadora. O que constatamos é um ensino subserviente ao capital industrial, nos discursos plenos de esquecimentos e não conscientes, nas FDs como propiciadores de suas próprias amarras.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 artigo dois, segundo parágrafo “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e desta maneira preparar o indivíduo “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das análises, desvela-se nas FDs dos egressos que a sua formação na área pesquisada, no curso superior tecnológico em *design* gráfico do IFPE encontra-se mais direcionada ao vínculo e à qualificação para o trabalho.

Como a prática social e o exercício da cidadania não refletem nem refratam nos discursos dos egressos, pois só, de forma tênue, isto acontece em um ou dois egressos, no nosso universo pesquisado, expõem a fragilidade das nossas ações pedagógicas. No nosso entender, essa prática está aliada à FI do capital e, para que a prática social e o exercício da cidadania tornem-se lugar comum no ensino tecnológico, faz-se necessário ouvirmos os nossos egressos e tornarmos essa pesquisa como uma forma de repensar o Curso de *Design* Gráfico do IFPE, como instituição responsável pela formação de sujeitos que poderão mudar a imagem do *designer* em suas funções sociais.

A Instituição não dispõe de dispositivos que analisem a trajetória desse egresso. Ela viabiliza procedimentos, como na última reformulação da matriz curricular do curso em 2005, através de suposições da atuação desse egresso e do mundo do trabalho em que esse atua. Mas são decisões de gabinete, sem bases em pesquisas de campo que possam revelar como o *designer*, oriundo da instituição, está exercendo suas atividades, a partir de um diálogo com a sociedade, através do qual poderão ser estabelecidos objetivos que possam levar a reflexões direcionadas a um novo posicionamento da formação profissional dos sujeitos que se formam no Curso de *Design* Gráfico do IFPE.

Essas são as conclusões a que chegamos, embora saibamos que as possibilidades de análise são várias, diante das múltiplas leituras a que os discursos podem se submeter.

Esperamos, assim, como professor do citado Curso no IFPE, que esse trabalho possa contribuir para levantar questões que poderão resultar numa revisão sobre o curso, em releituras sociais, voltadas para mudanças efetivas no trabalho de formação de *designers* gráficos, como agentes de transformações na ideologia exploradora e incentivadora do consumismo, levando em conta uma visão mais humana e humanizadora dessa profissão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**, Rio de Janeiro, Graal, 1983.

AMARAL, M^a Virgínia Borges. **A (des) razão do mercado: efeitos de mudança no discurso da Qualidade Total**. Tese de Doutorado, Maceió, UFAL, 1999.

_____, M^a Virgínia Borges. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

ARAÚJO, COSTA, FERRAZ. **Projeto de Implantação – Curso de Tecnólogo em Desenhismo**, Recife: CEFET-PE, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2010.

[1] BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 23 de mar. 2011.

[2] BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 de abr. 2011.

[3] BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>>. Acesso em 13 de ago. 2011.

[4] BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.948/94**, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 de ago. 2011.

[5] BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 14 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de ago. 2011.

CARA, Milena. **Do Desenho Industrial ao Design no Brasil**. São Paulo, Blucher, 2010.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, UFAL, 2007.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**, Porte Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**, Maceió, Edufal, 2007.

- _____, Ana Maria Gama. ...[et al..] **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.
- GONDRA; SCHUELER. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GREGOLIN e BARONAS (Orgs). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**, São Carlos, Claraluz, 2007.
- HAROCHE, Claudine, HENRY, Paul, PÊCHEUX, Michel. **La semantique e la coupure saussurienne: langue, language, discours**. In: Langage, n.º. 24, Paris: Didier/Larousse, 1971.
- INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria C. L. (Orgs), **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**, Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1.ed. 1999.
- _____, Freda, FERREIRA, Maria C. L. (Orgs), **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2007.
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí-RS, Unijuí, 2007.
- _____, Sérgio, TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, Pontes, 1997.
- MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. Petrópolis, Vozes, 2009.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2008.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Martin Claret. 2004.
- NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. Rio de Janeiro: 2AB, 2000 (3ª ed.).
- ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 2007a.
- ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio no movimento dos sentidos**. São Paulo, Unicamp, 2007b.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, Pontes, 2007c.
- PÊCHEUX, Michel, **Semântica e discurso**. Campinas, Unicamp, 1988.

_____, Michel, **Estrutura ou acontecimento**. Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, C. (1975). **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F. KAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo, Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**, São Paulo, Cultrix, 1975.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **Notas para uma história do design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2008 (4ª ed.).

ANEXOS

ANEXO B

e-mail encaminhado aos egressos

Prezado(a) Egresso(a)

Estamos realizando uma pesquisa junto aos egressos(as) do curso de *Design Gráfico* do IFPE. Através desta pesquisa, nós, professores, pretendemos propor mudanças na matriz curricular, junto ao MEC, em uma nova e próxima avaliação do curso. A sua participação, nessa pesquisa, é um canal para ouvirmos suas opiniões e assim termos propostas mais consistentes em um novo projeto de curso. Caso aceite participar dessa pesquisa, favor encaminhar nome e endereço para contato.

Agradecemos.

Professor Silvio Pena.

ANEXO C

ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CSTDG do IFPE

Egresso 1

1. **Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?**

SD 1 - É, eu acho que como **profissional de comunicação**, né, no caso comunicação visual, **ele exerce uma função importante de aproximar empresas, éé, aproximar empresa, empresa com a sociedade**, né? Tipo: tem esse papel comunicativo, principalmente, éé, que ele vai exercer **através da linguagem visual**, eu acho que essa é a principal função do *designer*.

2. **Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?**

SD 2 - É, eu acho que... todo curso superior tem sua importância e **pelo fato dele ser tecnológico, talvez exista um aspecto muito mais da prática**, o

que, da prática, do exercer as ferramentas tecnológicas, por assim dizer, éé, eu acho que é importante sim, existir um curso tecnológico nessa área, eu não sei dizer, não, não sei se respondi bem.

3. **O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?**

SD 3 - É, deixa eu ver: talvez eu ache que, eu não sei, se vai ter uma pergunta mais adiante, no primeiro, no primeiro módulo que a gente já entra já com essa mentalidade de mercado de trabalho, talvez, perde um pouco para o lado teórico, que é importante também a pessoa ter a noção, eu sei que o curso tem esse enfoque tecnológico, mercadológico, mas, primeiro período talvez fosse, eu não sei, se talvez fosse, você falou de aumentar pra três anos, eu acho que era uma boa, porque **muita gente** já sai realmente **trabalhando** com, **na área, mas não sabe explicar a teoria não sabe da história**, não sabe explicar quem são os maiores *designers* do mundo, sabe, **não sabe dizer quais são suas influências artísticas, sabe, mas realmente saem trabalhando, isso é bom, né? Mas, eu sinto falta de um pouquinho a mais de teoria** que muita gente num tem ainda, não saca. Em geral sim, tá, tá sim, mais por surpresa minha do que.

4. **Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.**

SD 4 - Eu meio que já falei aqui um pouco dessa questão teórica, muito importante, essa questão de tipografia, que mais, eu não vou dizer que deveria ter menos trabalho, porque no final das contas é bom que exista esse, **essa pressão exercida pelos professores em cima dos alunos**, éé mas, é basicamente isso, **eu achei fraca a questão teórica**, realmente no geral, nos quatro módulos, **mas, entendo que o foco do curso é outro**, mas senti. Aumentando o curso, entendo que o curso é pequeno, é muito pouco prá dar os aspectos necessários, porque é uma disciplina, ou área multidisciplinada, porque é uma área, um *designer* gráfico, recebe influência de tudo que é tipo, na cadeira de cinema, você falou isso no início, que até o cinema precisa, o cinema, as artes plásticas, é muita coisa em geral.

Egresso 2

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 5 - O *designer* gráfico ele, ele vai trabalhar com comunicação visual. Então, o que é comunicação visual? É tudo que a gente vê, é tudo que a gente gesticula, é tudo que, um símbolo que a gente vê, então o *designer* vai organizar esse processo da comunicação visual, então é, é fazer, é justamente esse processo de organização, de processo, pra **fazer com que chegue uma comunicação mais, digamos, mastigada pra o cliente, pra sociedade no geral.**

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

SD 6 - Bom, é fazer um curso técnico de *design* gráfico é **meio complicado**, porque assim, **um curso técnico é, já diz, é técnico, é prático**, uma coisa prática e **o *design* gráfico não só é uma coisa técnica, prática, também, também é, é você saber usar da técnica, mas, você também tem que saber da teoria**, então, daí um, um graduando, um, um curso superior, pra você também ter um apanhado de, de teoria, **teoria junto com a técnica, eu acho que a importância vem daí.**

3. O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?

SD 7 - É... Eu acho que, que, assim desde o ano assim, que eu me formei, até o, assim que eu to agora, eu acho que é bem, assim, eu acho que a instituição, o CEFET, o IFPE (ri) me ajudou muito, muito, muito, eu, assim, a gente tá comentando isso da grade, mas, eu acho uma boa grade, entendeu? E também o aluno tem que fazer sua parte, enfim, arrumar estágio, e frila, enfim o que seja, mas, eu acho que o IFPE me ajudou muito e pro que eu to trabalhando hoje em dia, eu acho que eu to conseguindo progredir.

4. Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.

SD 8 - É o seguinte, não é o que eu falei praticamente nessas perguntas, era o que eu queria falar, disso das cadeiras, que eu comentei, História do *Design*, puxar prá frente, primeiro período, pra, já que o básico você tem que saber, você tem que saber o que é, de onde vem, história do *design*, de onde vem o *design*, de onde começou e contemplar mais a parte, assim, sinalização, é essa cadeira de Tri é muito legal, mas, assim não de, de, pegar um sólido e desenhar o sólido, não sei que, ninguém faz isso, hoje em dia, entendeu? Então, assim essa parte de geometria tridimensional, mas, eu acho que teria que ser voltada para a parte de sinalização, mas, uma coisa funcional, que a gente possa usar mesmo, e essa cadeira de Técnicas de Impressão, que acho que tem como contemplar, é, cores, a parte de teoria de cores, e tal e tal e tal mais a parte também de impressão, o que é impressão offset, o que é serigrafia, enfim, entendeu? E é praticamente isso, eu acho que é, deixa eu ver, o quarto módulo, assim é legal que a parte de hipermídia, tem a gente pega web, jogos e tal e tal, pra mim, eu, particularmente, eu não trabalho nessa área, eu não tenho muito, muita intimidade, então, mas é, muita gente trabalha com web, essa parte de jogos, Ziro que é ilustrador, trabalha nessa parte de jogos, não sei o que, então assim é fantástico. O legal é isso. Ah! Uma cadeira importantíssima que é a parte de Edu, que é Retórica e Semiótica, não tirar de jeito nenhum, essas cadeiras de jeito, de jeito nenhum, é praticamente, ah! sim, Fotografia, que eu lembre Silvio eu paguei até contigo, eu não tirei, eu não peguei em uma câmera profissional. Assim quem já tinha câmera profissional, que eu acho que alguém tinha, assim câmera profissional, aquela bem grandona, não sei que, legal já entendia um pouco, eu lembro que Gabriel tinha. A escola, naquela época tinha câmera, mas eu nem, nem peguei na câmera, então assim, é vê mais essa parte de fotografia, pra parte, trazer pra parte mais prática, eu lembro que assim, teve aula, mas na parte teórica, a gente fez até uma prova teórica. O que é isso? O que é as partes da câmera? A parte assim? A lente da câmera? Tal, tal e tal, mas assim, hoje em dia se eu pegar numa câmera, eu tenho amigas, tenho amigas, uma amiga minha que faz publicidade, tá início assim só que ela trabalha com fotografia, ela sabe tudo de fotografia, ta Ra Ra rá...beleza, que ela trabalha, mas, assim ela não tira foto, mas, ela trabalha com produção fotográfica. Mas, assim, eu que paguei cadeira de fotografia, não sei, não sei, nem

pegar numa câmera, entendeu? Acho que é mais ou menos isso, assim, o resto eu acho bacana, a grade, eu acho a grade muito legal, mas só ajustes.

Egresso 3

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 9 - Caraca, vamos lá. É, antes da existência do profissional *designer* gráfico, o que é que existia, até porque, eu não tenho muitos conhecidos na área de, de comunicação, conheci muito pessoal da área de publicidade, é desenho industrial, mas, o que é que veio fazer o *designer* gráfico nesse mercado? Eu tenho pra mim que o profissional na área de *designer* gráfico, mais especificamente, ele veio com seu lado mais criativo, porque o que é que acontece, o pessoal formado em publicidade, ele vê muita teoria, mas, pouco da prática, isso eu posso falar, porque, eu tenho amigos que se formaram em outras faculdades, a maioria publicidade, e tiveram bastante dificuldade na parte criativa, isso é o diferencial do *designer* gráfico, ele busca ser criativo, o curso, ele é... ajuda a possibilitar a, a alimentar essa criatividade do aluno, chegando lá no mercado, a gente consegue desenvolver, a medida do possível, entendeu?

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

SD 10 - É mais pelo fato de você na teoria, porque nem todo curso tecnológico que lhe dá essa possibilidade tão boa de prática, **você já sair pronto pra o mercado** e não ter apenas o conhecimento e não saber executá-lo, então, ele já sai da faculdade, essa é a idéia, já sai da faculdade pro mercado de trabalho pronto pra executar, não é a toa que **muitas empresas, elas procuram o profissional na área de tecnologia visando esse ponto**, pensando nessa situação, poxa, ele é um tecnólogo em determinada área, então, ele por ser tecnólogo, ele já tá, é, familiarizado com a prática, o que acontece em muitas faculdades que vê muita teoria, passa dois, três, quatro anos e não vê, e vê pouco de prática, vivência.

3. **O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?**

SD 11 - Sim, é, no entanto **me faltou muito dos conhecimentos em ferramentas, o que não é proposta do curso**, acredito, mas, que seja, **mas, vê muito também da prática, não é a toa que é tecnológica**, mas, faltou conhecimentos em ferramentas, **não é a toa, que no final do curso, tem e durante o curso tive que fazer curso de extensão fora**, entendeu?

4. **Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.**

SD 12 - A gente já havia comentado bastante coisa na época de, do curso, questão de acrescentar mais disciplina, melhorar as, os laboratórios, é, tem que melhorar bastante coisa, não só pela questão da, do parte docente, não melhorar no fato de isso aqui está inadequado, pra desenvolver um trabalho, ele é adequado pra desenvolver o trabalho, no entanto ele tá sendo cobrado demais, tem que ter mais profissionais pra melhorar isso, porque, afinal das contas isso vai refletir no aluno, quando ele se formar, vai ter dificuldade lá no trabalho, pra conseguir emprego na área, e tem que tá bem mais preparado, pra isso tem que ter, uma melhor classificação dos professores, tinha pouco professor na época que eu sai, não tô dizendo nada do que eu convivi lá, tinha pouco professor pra desenvolver os trabalhos. Professores que tinham maior conhecimento na parte de mercado, que isso foi, foi bastante comentado também na minha época entre os alunos lá, faltou também uma, claro isso também depende da competência do aluno, mas, ajudar o aluno a seguir da faculdade para o mercado, para uma empresa, entendeu? Faltou bastante da instituição, é, ter bastante professor, vamos dizer não bastante professor, vamos dizer que estavam lá na minha época, o senhor, Josinaldo, Eliana tem conhecimento pra passar, o que faltou foi um outro professor pra melhorar a qualidade das aulas, pra passar informação, pra nos mostrar o que realmente está acontecendo lá fora, e a gente não sair perdido, nem saber pra onde vai, eu mesmo, não tinha, eu sai do curso sem definir o que queria fazer exatamente, vou seguir na parte impresso, na parte de *web*, na parte de *game*, eu, por mais que eu desenvolvesse trabalhos como *freelancer* na parte de

impresso, eu queria muito seguir a parte de *web*, mas, tinha paixão por *game*, mas, é essas coisas, esses pontos, sem saber o que realmente a gente quer, por mais que a gente tivesse o curso, as disciplinas de metodologias que ajudavam a gente seguir um caminho, mas, não era suficiente, para decidir o que realmente a gente quer. No meu caso, foi questão de oportunidade, tive oportunidade de seguir aqui, eu vou aqui, mas, isso não ajuda basta, o suficiente, não é a toa que estou aqui, tô investindo num ponto, mas, tem outro seguimento, que eu queria muito ter conhecimento na época que estudo por fora, até pra melhorar, eu como profissional, então, o que é que falta na instituição? Faltou ajudar o aluno a seguir o devido caminho, a indicar uma empresa, mostrar o que realmente tem em Pernambuco, pra você não sair querendo uma coisa, e não saber que aqui, localmente, não dispõe de empresas que querem captar esse profissional, entendeu? Então a gente sai muito cego, a gente saiu meio sem saber pra onde ir (ri), por mais que a gente soubesse que tem bastante empresas na parte de *web*, sim, mas, a parte de *game*, tem lá o porto digital, uma outra empresa Preloy, tem outras empresas de *game* para celular, mas, tem outras empresas que nem a gente imaginava que tinha, e ta vindo mais ainda, e essas informações, a gente vai sair procurando do nada? Nem conheço, nem conhecia gente que trabalha, pessoas que trabalhavam na parte de *game*, em empresas sejam lá qual for. Então, o que eu gostaria que o IFET tivesse feito, captar essas empresas, saber onde é, se realmente tem aqui em Pernambuco, seja a parte de *game*, seja a parte de *web*, impresso, e de comunicação em geral, e passasse pra gente o que é que tem, o que tá mais, o que que tem mais, o que é que tá mais evoluindo aqui no estado. Claro a gente tem que ter uma visão mais, uma visão maior, uma visão nacional, mas, é preciso a gente vê aqui, não adianta você capacitar um profissional, se na sua localidade não tem mercado pra ela.

Egresso 4

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 13 - Para mim, o *designer* gráfico tem a obrigação de levar ao publico, que é seu principal público, é o publico alvo do *designer*, de uma maneira

mais fácil de compreensão atrativa, cada elemento. Digamos o diagramador que é meu caso, trabalhando agora, levar a informação mais fácil para o leitor, um diretor de arte, criar um cartaz, um banner, uma propaganda, que o leitor, que o cliente, daquela marca, aceite fácil, se identifique. Pra mim é isso, um facilitador de compreensão, do objetivo, digamos, mentor do cliente, se chega um **cliente** para mim querendo que eu venda uma banana, um exemplo, **eu tenho que fazer de uma forma que atraia o público, aquele público que ele quer que compre aquela banana, eu tenho de fazer de um jeito que atraia o público.**

2. **Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?**

SD 14 - Sim, ainda tem uma... algumas barreiras que eu falo para algumas pessoas, não, eu tenho curso superior, **mas tu fez na Federal, na UFPE? Não, eu fiz no IFPE. Lá é superior ou é técnico?** É superior? Tem essas barreiras ainda, que o pessoal ainda não estão compreendendo, que tecnólogo também é superior, aí, só chama de técnico. Tu é formado em técnico, né? Então tem essa questão também, um amigo meu, acho que você conhece, é Diogo que estudou na turma de Alle, que fez um projeto de estudar no Japão ou na China, se não me engano, e não foi aceito porque o curso, o diploma dele era como tecnólogo não era curso superior, porque depende, eu acho da, como posso dizer da questão do outro país de aceitação, mas, a nível nacional, **acho que ainda tá crescendo essa questão de aceitação de curso tecnólogo ser como superior.**

3. **O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?**

SD 15 - Sim, graças a Deus. Desde que eu estou aqui, no segundo período que eu comecei a estagiar, no segundo, terceiro, quarto e saindo daqui eu acabei estágio fiquei sem trabalho, mas, demorou coisa, uns dois meses pra eu conseguir um outro trabalho, saí dele e já estou em outro melhor, tipo, o que eu aprendi aqui é, são formas bem diretas de se aprender cada módulo, são básicas, são poucos, como são dois anos, tem que ser bem, um pouco mais direto ao assunto, mas é, sou, tive muita aceitação no mercado, não teve nenhum problema.

4. Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.

SD 16 - Questão mesmo de opinião, mesmo assim sobre a grade daqui do curso, que eu tenho em mãos, acho que muita gente reclamou, não reclamou, pediu. Assim, essa questão de História do *Design* só vir apenas no terceiro módulo, você passa o primeiro, o segundo, aí quando você chega no terceiro você vai aprender coisas da *Art Nouveau, Arst and Crafts* que era pra aprender no início, você passou dois períodos fazendo algo, digamos que, meio que avulso, sem saber uma base da onde veio aquilo. E outro, é Gestão de Negócios, muita gente não dá nem importância, no meu caso, as aulas eram no sábado pela manhã, a gente vinha, não vinha às vezes, e é algo o que o mercado, tipo, quando você começa a fazer *frila*, é negociar algumas coisas, você se sente desamparado, você passou aquilo ali, nem viu, não sei se poderia ter algo de deslocar, passava mais para o terceiro ou quarto período que é algo quando a maioria já estão fazendo *frila* ou alguma coisa, desenvolvendo, o que ali já teria uma base, que eu conheço gente mesmo, que já recorreu ao professor, tava aqui no terceiro, quarto período, recorreu, ligou para ele, para pedir informações, porque esqueceu. Outra questão, essa também da cadeira de Metodologia de Pesquisa, do módulo básico, você elabora um projeto, a exemplo do TCC, bota toda, cria um problema pra resolver, aí remete a tudo. Como é que você vai criar um problema de algo, que você nem aprendeu ainda em Editorial, Hipermídia, SIV? Foi algo que, tipo, eu mesmo criei algo, e pelo que eu me lembre foi sobre as marcas da FIAT, não, foi sobre a marca da FIAT que sofreu um *redesign* ao passar dos anos. Eu tinha um conceito do projeto que eu fiz aqui, quando cheguei no terceiro período que é do Sistema de Identidade Visual mudei totalmente aquilo, pra mim o que escrevi aqui foi muita besteira, aí é como você tivesse que fazer um retrabalho, reaprender aquilo que você aprendeu. São duas cadeiras que eu acho que tão meia sem nexos aqui. Acho que poderia passar pra outras, trazer Retórica pro primeiro período, que algo que você aprendendo aqui já pode levando, é mexer, fazer um jogo de cadeiras, certo.

Egresso 5

1. **Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?**

SD 17 - O papel do *design* gráfico na sociedade? Eu acredito que seja **traduzir visualmente as idéias da sociedade**, é transformar, é traduzir propriamente, é, em forma de cartazes, todo tipo de peça gráfica, **o que a sociedade produz, o que ela deseja, inclusive.**

2. **Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?**

SD 18 - É fundamental, né? Porque **preenche uma lacuna, principalmente, no Brasil**, do camarada **em vez de passar cinco, seis anos dentro de uma faculdade, ter um curso muito mais direcionado a um trabalho mais prático**, onde ele pode, é, a partir de, com três anos de um curso tecnológico, ele já pode sair diretamente no mercado.

3. **O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?**

SD 19 - É,...

4. **Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.**

SD 20 - Eu acho, que, é de uma forma geral, tudo bem que é, acrescentar simplesmente por acrescentar, eu não sei se é o caso, mas, eu acho que o curso ele é, ele poderia ser um pouco maior, quando eu entrei aqui, ainda tava com aquele problema de greve, Federal tal e pá, hoje ainda são dois anos basicamente, pronto eu acho que se fosse dois anos e meio ou três anos, acrescentando algumas dessas cadeiras mais. Uma outra coisa que eu sinto falta aqui, é um suporte maior, em relação à tecnologia, não em laboratório, eu tô falando em conteúdo de sala, de que por exemplo, o *designer* no dia a dia, principalmente o gráfico, ele é muito cobrado, por exemplo, em aprendizado em linguagem de programação, não é, linguagem de alto nível, mas uma coisa simples de HTML, de Web tal, e apesar da gente ter isso, não é uma cadeira específica, não é uma coisa, entendeu? É vinculada a outras disciplinas, eu acho também que isso, se tivesse mais um semestre, ou mais um ano, pra poder colocar essas

disciplinas que faltam, o curso, na minha opinião, ficaria perfeito. Eu acho que **não é só uma questão daqui, a universidade não é feita pra tá ensinando *software***, mas, o aluno, **o mercado ele exige que você aprenda *software*, se não for aqui, que seja em outro local, entendeu**, e ai eu não sei como é que se, eu também não sei se a melhor opção é você colocar um professor pra dá uma cadeira específica de *software*, entendeu? Porque é como eu disse, eu não sei se isso é o papel da universidade, mas, enfim, eu acho que eu, não tanto no meu caso, porque eu sempre fui mais dessa área, então eu, mas, eu sempre vejo o pessoal que estudava comigo mesmo, quando falava de fazer alguma coisa em *soft*, não tipo *Corel* essas coisas, mas *soft* de programação ou mesmo um *Autocad* da vida, ou qualquer coisa, o pessoal pirava, por que o conhecimento é praticamente inexistente. Tranquilo?

Egresso 6

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 21 - Bom, o papel do *designer* vem com a resposta, do o que é *design*? Que é aquela coisa de você resolver um problema pra alguém, para um cliente, você criar uma solução para um produto, um artefato, na verdade, que pode ser um produto, uma marca, uma imagem, então o papel do *designer* é, *design* é projeto, então é criar projetos para resolver esse tipo de demanda. Então é mais ou menos, por ai, o papel dele é criar soluções visuais pra esse tipo de produto, de artefato.

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

SD 22 - Assim, por ele ser tecnológico, acredito, que ele atrai bastante o público, é, já mais velho que tem a necessidade de concluir o curso em tempo menor, né? Porque a primeira coisa que se pensa quando se conclui o ensino médio é em fazer Universidade Federal, que é o que se conhece mais, que é mais popular, então, quer o curso de quatro anos e que ninguém tem pressa para concluir, por que acabou de terminar o ensino médio, é aquela coisa natural, é o

processo natural, então, o curso tecnológico tem essa diferença de ser, por enquanto ainda não ser tão popular quanto os cursos de bacharelado, naturalmente, a gente sabe disso, embora tenha ganho espaço no mercado, é mais procurado por esse público, acredito mais velho, pela questão do tempo, embora na minha turma também houvesse pessoas de várias idades, então assim, a questão de ser dois anos é um fator decisivo talvez na, na escolha não sei, também, se também a questão da pessoa ter tentado na Federal e não ter passado, não sei se tem haver com nível de dificuldade do vestibular, não tenho idéia disso, é, e a relevância dele é porque assim o interessante, o importante, do curso tecnológico é que ele é focado em projeto, muito mais do que conteúdo teórico, o que faz com que você saia de lá, preparado, bem preparado pra poder entrar no mercado, porque você já viu um pouco de tudo, em todas as áreas, você já fez um projeto daquilo, você já fez uma revista, você já fez uma marca, você já fez um curta-metragem, você já fez um pouco de tudo, então, basicamente essa é a diferença, não sei se fugi um pouco da pergunta, a relevância.

3. O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?

SD 23 - O meu perfil, eu achei, eu achei, que eu saí, assim, eu antes de entrar eu já tinha uma noção, eu já tinha criado coisas pra área, mas, era aquela coisa muito, digamos, jogado, uma coisa muito solta e o curso fez com que eu conseguisse estudar um pouco de cada coisa e conseguisse moldar esse conhecimento mais profissional, uma coisa mais aplicada, então eu achei que eu saí de lá preparado pra entrar no mercado, essa foi a minha impressão, mas assim, não sei se, como eu tinha alguma base, isso foi o meu perfil, não sei se para todos os perfis, seria isso.

4. Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.

SD 24 - Eu gosto muito da estrutura que o curso tem, a quantidade de computadores de *tablets*, de recursos tecnológicos, eu acho bem interessante, assim, uma coisa que não é tão comum, principalmente, para uma instituição

federal, para uma instituição pública, então, era muito interessante isso, de cada um poder ter o seu computador, porque assim *design* hoje, e computadores estão sempre ligados, assim *design* gráfico, então é importante isso. Eu acho, assim, as cadeiras, elas têm um pouco de teoria e têm um projeto, isso é muito importante, assim, **embora a teoria seja uma coisa não tão aprofundada**, mas, **talvez até nem precise ser** assim, importante que você saiba do que se trata e consiga fazer um projeto, até porque essa é idéia do curso tecnológico. É **acho que é importante incentivar, por essa razão, os alunos a fazer um maior estudo literário, assim, de estar mais antenado com os livros**, assim, ter um assunto, o professor vai explicar a teoria sobre aquilo, mas, que ele consiga desenvolver isso em casa, estudando, até porque, o curso, ele vai lhe dar alguma pequena porcentagem do seu conhecimento, você tem que correr atrás por fora, ou seja, natural. Essa questão do livro por que você aprende muito mais, assim, estudando aqui, debatendo, voltando e tal, eu acho importante isso, o incentivo da leitura. Ah! O que mais? Eu tenho muito isso na minha memória, todos os livros que eram passados e, e que eu consegui ler, os capítulos e tal ficaram muito marcados, assim pra mim, então, é uma coisa que talvez se incentivasse seja interessante.

Egresso 7

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 25 - Assim é... eu avalio muito a importância do trabalho com símbolos, assim... imagem enquanto símbolo, **eu acho que toda imagem dialoga com o indivíduo**, mesmo aquela placa que a gente ignora, mesmo aquele, aquela placa de sinal que já tão batido, que a gente passa sempre, é... **ela mantém um diálogo com o indivíduo**, inclusive, acho que foi uma aula do senhor, que o senhor lembrou, chamou atenção pra isso da gente olhar com mais cuidado, pra determinados pontos, determinados signos. Acho assim, **a importância do trabalho da gente é saber como manejar corretamente a... esses signos**, certo, isso pode gerar problemas e também pode é ajudar a ser mais funcional naquilo que a gente se presta a fazer, qualquer trabalho, seja um trabalho comercial, seja uma indicação de biblioteca. Por exemplo: a gente tem muito problema com isso lá

onde eu trabalho, porque a gente não tem um trabalho específico na área de *design*, então são simples informações que poderiam ser trabalhadas com signos e que não são assim, não são levadas a sério e a gente acaba tendo um problema maior, então, assim... a gente percebe aí, importância no trabalho com signo, assim... saber comunicar.

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

SD 26 - Ah! Eu avalio assim, o curso tecnológico ele **tem uma diferença muito grande pro bacharelado**, pro bem e pro mal, é... **já passei por dois**, estou no segundo curso de bacharelado, e assim uma coisa que eu via muito diferente assim, que é uma vantagem pra mim, do curso tecnológico, também do CEFET em si, é o fato de que, o... **por ele ser superior tecnológico, ele vai muito direto ao ponto**, então assim, **a gente não se perde de tanto**, por assim dizer. **Essa especificidade também gera dificuldades pra gente, porque, como ele é tecnicista, então, você tem que aprender aquela técnica, você tem que aplicar aquela técnica, e às vezes a gente acaba não tendo tempo pra questão teórica, que também é muito importante dar essa base para aplicação técnica**, mas assim, acho extremamente importante, porque **ela doutrina a gente pra uma conduta de mercado**. Essa semana eu passei por uma situação nesse sentido, tive uma proposta de trabalho de um amigo que tá bem na empresa e que queria um trabalho feito pra dois dias. Acho que a universidade me ensinou, o CEFET aqui me ensinou a trabalhar rápido, a ter que **pensar em soluções rápidas**, adequadas e rápidas, talvez num curso de bacharelado precisasse de um tempo maior pra poder fazer uma análise, então assim, claro que o ideal seria ter um tempo adequado, mas, **o mercado nem sempre age dessa forma, ele quer o trabalho fei..., ele quer, exige que o trabalho seja feito naquele tempo**, então assim, acho pra gente é muito importante nesse sentido.

3. O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?

SD 27 - Sim, para a área que eu me interesse e trabalho, sim. Meu interesse maior foi justamente nessa parte Editorial, a parte onde eu procuro mais

trabalhos, onde eu recebo mais propostas de trabalho *freelance*. Então assim, nesse sentido, a... foi muito interessante, sim.

4. **Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.**

SD 28 - Assim, é claro que estamos falando de curso tecnológico, mas, eu volto a frisar, assim... eu acho que é importante pra gente, pra gente que eu falo, a comunidade inteira, quanto para os professores, quanto os alunos, quanto os que já saíram da universidade, é muito importante pra gente manter um elo de discussão, então, esse último ponto aí, eu vou me prender bem a ele porque eu acho muito importante, porque você identifica dificuldades e vantagens que você, que você percebe que **talvez em discussão com a universidade, você consiga melhorar, a trazer o lado social pra discussão do *design*** é extremamente importante, por que é que eu penso dessa forma? **A gente tem uma visão muito de mercado**, e o mercado, **ele nem sempre leva em consideração o que a sociedade necessariamente quer, ele tá focado naquele grupo dele e ele só enxerga aquilo**, a gente percebe isso muito claramente, quando a gente tá estudando administração, quando a gente vai estudar essa questão de, de público alvo, então, é importante pra gente compreender até onde vai e o que é que uma mensagem que a gente veicula, o que é que ela suscita em terceiros. É uma dimensão que, assim... **a gente não discute a fundo, a gente fica na superficialidade**, quando tem algum caso específico de, de má comunicação visual, como reflexo que ela possa ter gerado, mas, eu acho que é coisa que a gente tem que discutir dentro da universidade, porque se você não cria essa consciência, é... das possibilidades que você tem com aquele recurso, das vantagens e desvantagens que você pode acabar gerando, você vai pro mercado e de lá você vai cego, porque você vai fazer simplesmente, assim... você não tem a capacidade de diálogo, que eu acho que é extremamente importante, a área da gente, ela permite um determinado diálogo, a gente não tá apertando um parafuso que não tem uma segunda forma de ser feito, então assim... a gente tá trabalhando com idéias, movimento de comunicação e, aí entra a responsabilidade, até a questão ética mesmo, do profissional, em ter a capacidade de dialogar, certo? De dizer, olha a gente tem formas diferentes de chegar ao público que você quer, a

gente tem que observar determinados pontos, certo, que são de interesse desse público ou determinados pontos que são de interesse desse público, mas, que afeta um público que pode ser alvo da empresa, mais à frente, então, a gente tem que ter cuidado nessa comunicação. Quando você faz uma, uma propaganda que diz que: A tem, B não tem, você tá trabalhando visualmente aquilo ali, você tá então também, afastando terceiros, então tem assim a gente tem que ter muito cuidado, é a boa comunicação visual é saber, é apresentar uma determinada informação, mas, tendo cuidado com o grupo que tá ao lado, porque a gente tá em sociedade, a gente não tá isolado, não dá pra trabalhar isoladamente, eu acho que esta é uma discussão muito importante, eu senti muita falta disso no curso, não que não tenha sido tocado, foi, mas foi de uma maneira superficial, acho que isso é importante pra gente, porque gerenciar informação é sempre muito complicado, muito complicado, eu trabalhei com isso e sei o quanto é difícil.

Egresso 8

1. Qual o papel do profissional *designer* gráfico na sociedade?

SD 29 - O *designer* gráfico é instrumento da comunicação da sociedade. Ele é o comunicador visual, ele é a pessoa que consegue dizer sem palavras, ele consegue organizar essas palavras, essas informações, pra que a sociedade consiga compreender um sistema de sinalização, um sistema de cardápio, pra que as pessoas consigam entender aquilo que, que precisam de palavras, mas que precisa estar organizadas pra serem compreendidas, então, o *designer* gráfico ele é um papel crucial pra comunicação, pra que as pessoas consigam se comunicar **sem necessariamente falar**.

2. Qual é a relevância social de um curso superior tecnológico?

SD 30 - O curso superior tecnológico, ele consegue atender é... a demanda da comuni..., da, da sociedade, de forma mais eficaz, no sentido do profissional, da profissionalização. Como eu entendo isso? O curso superior tecnológico ele treina você para o mercado, pra atender a necessidade do mercado, então, são necessidades práticas, dinâmicas, é... objetivas, urgentes,

então, esse profissional, ele é um profissional que consegue ter mais dinamismo pra atender as necessidades do mercado. Então, o curso superior em tecnologia, ele consegue capacitar melhor esse profissional pra pegar esse ritmo de, de mercado e então conseguir desenvolver os trabalhos que ess... que a sociedade precisa, então eu, eu sinto essa diferença porque o bacharelado, ele tá mais ligado, realmente à pesquisa, a aprofundar as bases pra prática e o tecnológico ele tá pronto pra prática.

3. **O seu perfil de egresso em *design* gráfico do IFPE é condizente com o mercado de trabalho?**

SD 31 - Sim, sim, **o IFPE não deixou de me dar uma tapa**, não deixou de dizer, olhe **eu tive vários professores que olhava e dizia: não, eu sou um cliente exigente, isso aqui não tá legal** não, volta, e volta mesmo, então assim, eu me senti muito, mas assim, eu acho que **o IFPE por ser muito rápido**, faz com que **você tenha que viver tudo aquilo de forma muito intensa**, então, **ou você acorda pra Jesus, ou você fica**, então, eu acredito que o IFPE me preparou muito bem, porque eu tive companheiros, eu tive colegas, **eu tive professores que tavam lá, acochando, não passava a mão em cima da cabeça de ninguém**, falta é falta, falta, se você não conseguiu tá aqui em sala de aula, como é que você aprendeu, então, você não consegue, porque assim, o curso é muito rápido, não tem condições de tá faltando muito, porque se você não aprende aquilo ali, se você não aprende as partes de teoria, e assim, **a parte teórica que já é pouca, porque a gente tem que tá o tempo inteiro na frente do computador trabalhando, você não vai conseguir atender bem ao mercado**, você vai deixar conceitos básicos da sua formação de lado. Então, eu acredito que **o IFPE me preparou bem pro mercado**, eu tenho condições de saber à hora, de, uma coisa que eu sempre lembro que a gente brincava, **os três pilares, né: preço, tempo e qualidade do trabalho**, então, eu sei muito bem cobrar pelo meu serviço, se o trabalho, ah! Quer pra ontem? Ok, o valor vai ser mais alto, pra ter qualidade boa, então assim, tem muitas coisas ligadas, agora, por exemplo: o que eu acho, um, uma coisa que eu acho, que poderia ser depois, no último módulo, essas, essas questões ligadas ao empreendedorismo, porque no primeiro módulo você ainda tá, tipo entendendo o

que é *design*, entendendo como você vai fazer tudo aquilo, você não vai, então, no último módulo você já tá sagaz, cara preciso ganhar dinheiro com isso, como é que eu vou empreender? Como é que eu vou fazer pra fazer tudo isso? Então é uma coisa importante no nosso, no nosso curso, no nosso curso, mas, eu acho que poderia ser jogada mais pra frente, Gestão de Negócios, porque por exemplo: eu não aproveitei, eu tô agora correndo atrás de: SEBRAE, SENAC, pra saber como me estruturar pra abrir, um, uma coisa própria. Eu tenho experiência de pessoas que se formaram em outros lugares, que abriram seus próprios negócios, e quebraram a cara, porque acha que só com *design* vai dá certo, e tem que ter administração, tem que ter visão empreendedora, tem que fazer atendimento bom, então assim, tinha uma série de coisas, que eu acho que a gente foi conseguindo construir dentro da, da academia, nos diálogos, né? Porque pô, você chega lá sete horas da manhã, sai de meio dia, é assunto pra dedeu, e a gente sempre fica lá, *design, design, design, design, design*, mas, eu acho que foi, que foi bacana assim, eu acho que foi muito bom.

4. **Agora, esse é o espaço para você fazer as suas considerações finais.**

SD 32 - A verdade é assim, eu acho que o, que o IFPE é uma Instituição, o curso de *design*, ele é um curso muito bacana, que ele é bem desenvolvido, que ele trás, um, que **ele prepara você pra amadurecer, eu cheguei no IFPE, uma menina**, tinha acabado de sair da escola, que **tava no mundo das fantasias**, e, por mais que eu não entendesse, muitas horas, **o olhar seguro, não, a falta de flexibilidade**, hoje eu sinto que isso foi importante pra me amadurecer, mas eu acredito, assim que, ... sempre é possível crescer, a gente sabe que sempre é possível melhorar, então essas questões que eu tava comentando, sobre a questão do *ecodesign*, sobre as políticas que estão ligadas ao nosso trabalho, é também sobre, eu acho que o estágio deveria ser uma coisa cobrada, assim, sabe, deveria ter lá, se você, se é um curso tecnológico, pra sair de lá, você tem que ter pago umas quatrocentas horas de estágio, ter ficado na frente do computador ralando a cabeça pra conseguir produzir alguma coisa bacana. Porque assim, nossa! Tem pouquíssimas coisas que eu tiro do, do meu

portfólio da faculdade, que eu coloco no meu portfólio normal, porque, ainda assim, o professor, ele tinha que olhar pra mim e entender que tava num processo que talvez, um ano, dois anos não me ensinasse, mas que o conteúdo, o conceito me preparou mesmo que, lá num botãzinho lá, não conseguisse desenvolver também, então eu acho que o estágio poderia completar isso, porque fazia: bora nêgo, tu tem que conseguir fazer isso aqui, porque senão tu vai se formar, e tu não vai conseguir fazer um produto bacana, entendeu? Então assim, **não adianta você saber filosofar sobre *design* e não conseguir sentar na frente do computador, vai ser bacharel então, entendeu?** Então assim, pra ser tecnólogo, um cara que tem que tá preparado pro mercado, tu tem que saber **mexer**, tu tem que saber fazer alguma coisa, vai se especializar em alguma coisa, então vai lá, pode lá, só fazer uma determinada coisa então, acho que estágio é uma coisa que eu senti falta, da obrigatoriedade do estágio, só concluir ali, oh, quatrocentas horas, não sei quantas horas, que você produziu alguma coisa de fato, entendeu? De acordo com as necessidades do mercado. Então, o estágio é uma coisa que poderia ser cobrado. Eu acho, que assim, a estrutura da, da universidade, principalmente, **biblioteca é muito, muito, muito, fraca.** Eu acho que tem que conseguir destrinchar esse perrengue que existe entre, o perrengue mesmo que existe entre, em enviar a lista dos livros, com orçamento, com não sei o que, pa pa pa pa, gente é muito dificuldade pra abastecer uma estante, sabe? Então assim, tem que ver como é que pode sair desse problema, porque assim, **eu quase não li durante a faculdade, eu quase não li nada, nada, nada, eu senti falta realmente, tanto que eu não fui direto pro mestrado,** porque eu fiz: meu Deus! Eu vou levar o maior acocho do mundo se eu entrar num mestrado agora, porque eu não vou conseguir ler a quantidade de coisas que eu preciso ler, então, durante a pós-graduação, que eu resolvi fazer a pós-graduação pra eu me preparar academicamente. Tô fazendo em Gestão Ambiental. Então, é eu realmente voltei pra uma coisa, tipo de conseguir ritmo de leitura, de conseguir embasar aquilo que eu tava fazendo, então assim, eu senti falta disso, assim, da gente ter acesso a livros que mostrassem assim, a evolução do *design* em Pernambuco, no mundo, no Brasil, pra gente conseguir ter conteúdo pra embasar também os nossos trabalhos, porque a gente sabe que durante a faculdade a quantidade de vezes que a gente

vem preparar o conceito assim, nas vésperas da apresentação, porque fez só um grafismo bonitinho, a gente sabe que isso acontece. E uma coisa que eu vejo também que ajudaria bastante, preparar as apresentações dos alunos, entrega de trabalho, tudo, nos moldes de publicação. Você vai publicar seu trabalho numa bienal, então, o que é que você vai ter que apresentar? Memorial descritivo, data, conceitos, pa ra ra ra pa ra, então, você tem que me entregar assim, não adianta chegar pra mim com um CD com o SIV inteiro, só isso, não. Cadê o memorial descritivo disso aqui? Como é que esse projeto foi desenvolvido? Não essa marca, o projeto, como é que ele foi desenvolvido? Então, adaptar essa apresentação nesses moldes, por que aí, quando tiver, todo mundo pronto pra entregar, eu acho que muito trabalho deixa de ser publicado, porque o aluno sabe fazer, mas não sabe escrever sobre aquilo, não sabe falar sobre aquilo, e *designer* que não sabe se vender, não trabalha, não trabalha. Você precisa vender seu projeto, você precisa conseguir explicar aquele processo, pra que o cliente se identifique com aquela marca, se identifique com aquele projeto gráfico, se identifique com o que você está fazendo. Você precisa vender aquilo, então, eu acredito que, tem que ser mais cobrada, apresente aqui pra mim, me venda, me convença de que eu tenho que comprar esse seu projeto. Então, eu acho que é uma coisa que pode auxiliar, porque a gente sabe que tem um monte de gente que consegue falar com computador, mas não fala com gente, e não dá pra ser um comunicador dessa forma, não dá pra você, achar que *designer* é só o cara que faz coisa bonitinha, ele é um comunicador, então, eu acho que, é uma coisa que pode ser mais incentivada. Como é a forma que você vai me entregar esse trabalho? Memorial descritivo, porque quando você for inscrever isso aqui na bienal, quando você for inscrever isso aqui, no PID, tudo isso aqui, tá vendo, esses projetos, você tem condições de inscrever, porque você vai saber defender esse projeto. Acho que é uma coisa que poderia ajudar os alunos, estágios, isso, acho que é basicamente assim, acho que as aulas práticas foram muito bacanas, elas são importante, assim, eu faço isso até hoje, tem hora que eu vou pra campo mesmo, tive que desenvolver uma marca lá em Manaus que ela é um projeto, uma marca de souvenir, então, eu tinha que ir, pra ver o que é que, como os souvenirs eram trabalhados em Manaus, o que é o souvenir amazonense? Porque eu tenho uma

referência de souvenir pernambucano, por mais que esteja lá há um ano. Então eu fui pro campo, fotografei, fui ver os traços, qual é o, o que tá sempre aparecendo? Quais são os animais? Quais são as cores? É fruta? É o que que é? Então, você vai pra campo, são processos que são realmente parte do, do trabalho. E eu acho que assim, essa questão de estimular o, o papel social do *designer* pode ser trabalhado também durante a faculdade. **Joga ele dentro de uma escola pública** e diz: e aí, como pode solucionar o problema disso aqui? Quais são os problemas que existem aqui? Pra essa criança aprender melhor? Pra essa criança se sentir confortável nesse lugar? Pra ela querer lanchar? Pra ela querer almoçar aqui, oh! E não ficar **subnutrida**, então, então é o que? **Por que isso tá parecendo um presídio?** Então, estimular, bota ele, **bota ele, na sociedade**, presta atenção! Olha ao teu redor, o que melhorou? O que pode melhorar? Tanto que hoje, quando tava vindo prá cá, eu peguei a Caxangá todinha de novo, e eu tava observando isso: o que é que evoluiu em cada canto? Eu fiz, caramba eu queria começar a fotografar isso, fotografar, todo ano, todo ano, todo ano, fazer uma foto da Caxangá toda, todo ano, todo ano, eu queria comparar depois, como foi, como é que cresceu? Porque assim, eu tô vendo o pessoal indo pro minimalismo, sabe? Bicho Mimado, todo verde com a marca, o, aquele outro é, Yoki, toda emadeirado, aí tem uma padaria toda emadeirada. Então to vendo o pessoal procurar, começar a procurar, mas também procurando um padrão, porque esse padrão existe, então assim, eu queria fazer essa experiência, fotografar tudo e vê como é que isso tá evoluindo. Por que tá evoluindo? O que é que tá sendo referência pra esse pessoal? Então assim, se expor mais, olha ao teu redor e vê. Eu lembro que no primeiro período é, o Weydson, ele pediu pra gente fotografar, fotografe todas marcas com elementos orgânicos, com elementos da natureza, com elementos, um monte de coisa, e botou a gente pra analisar aquilo, olhar, olhar, olhar, pra você ter visão crítica sobre isso, então assim, e é aí que você começa entender o seu papel, entendeu? Quando você começa a observar poucas coisas. Então, mesmo como o *designer* gráfico, eu consigo entrar numa borracharia e dizer: bicho se tu organizar o layout disso aqui melhora o teu trabalho. Sabe, tipo, eu não sou *designer* de interiores, mas eu sei projetar, então se eu sei projetar uma página, eu sei projetar um ambi...eu sei projetar uma sala, entendeu? Se olhar direitinho e vê como conseguir

melhorar a situação. Então, acho que expor mais o aluno, **expor mais ele pra amadurecer em sociedade, porque é pra eles que ele vai trabalhar, ele não vai trabalhar dentro de uma sala, pesquisando**, vendo como o *designer* mi, mi, mi, evoluir pa, pa, não é isso, **ele vai trabalhar pro mercado**, ele vai ter que entrar na Caxangá e dizer: caramba, tá todo mundo usando madeira agora, né? Vai ter que fazer de outro jeito, porque senão, não se destaca, não vou ter como me destacar aqui. Como olhar na prateleira e vê: catchup, catchup, catchup, catchup, como é que eu vou me destacar aqui? Porque tem altas embalagens pra gente vê, olhar ela sozinha, meu Deus isso não é embalagem de catchup! Quando você vê ela no meio da prateleira, outra coisa. Uma embalagem de catchup branca, tá tudo lá vermelhinho, vermelhinho, vermelhinho, todo mundo olha pra ela, é um exemplo, então assim, botar o cara na sociedade, botar ele ao redor. Trás, pegue jornais, se vire vá numa banca, vá no histórico, veja como é que evoluiu esse *grid*? Por que que ele evoluiu assim? Onde é que estão as partes brancas? Sempre em contato com os substratos da sociedade, com a própria sociedade, então eu acho que expor mais o aluno, pra ele vê como ele vai ter que se, se soltar, então, acho que nesse hora a aula de campo pode ser mais estimulada nesse sentido, porque às vezes, a gente tinha uma por período, uma por disciplina, enfim, basicamente isso, basicamente, né. (ri) mas, enfim...