



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Viviane Soares Fialho de Araujo

**Memória institucional, formação acadêmica e profissionalização:  
uma análise discursiva do Projeto Pedagógico de Curso do  
bacharelado em Produção Cultural do IFRJ**

Rio de Janeiro  
2016

Viviane Soares Fialho de Araujo

**Memória institucional, formação acadêmica e profissionalização: uma análise discursiva do Projeto Pedagógico de Curso do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A663 Araujo, Viviane Soares Fialho de.  
Memória institucional, formação acadêmica e  
profissionalização: uma análise discursiva do Projeto  
Pedagógico de Curso do bacharelado em Produção Cultural  
do IFRJ / Viviane Soares Fialho de Araujo. – 2016.  
168 f. + 1 CD.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Linguística de corpus –  
Teses. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio de Janeiro – Pós-graduação – Teses. 4. Currículos – Teses.  
5. Cultura – Estudo e ensino – Teses. 6. Memória coletiva –  
Estudos interculturais – Teses. I. Baalbaki, Angela Corrêa  
Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto  
de Letras. III. Título.

CDU 008:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou  
parcial desta dissertação desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Viviane Soares Fialho de Araujo

**Memória institucional, formação acadêmica e profissionalização: uma análise discursiva do Projeto Pedagógico de Curso do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 30 de março de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Fernandes Caldas  
Instituto de Geografia - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovana Cordeiro Campos de Mello  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Vanda e ao querido Jonas, por tudo que, para mim, representam.  
Aos alunos da ProdCult, que levam diversão e arte.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Baalbaki, quem me conduziu em todas as etapas deste curso de mestrado, com extrema dedicação e amizade. Obrigada por tudo que me ensina, pela seriedade e pelo cuidado, que levarei para todo sempre.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Sant'Anna, ao Prof. Dr. Décio Rocha e ao Prof. Dr. Bruno Deusdará, pelas aulas riquíssimas e pelas considerações à construção do projeto deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Shepherd e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Bernardo, que foram compreensivas e gestaram comigo, pacientemente, o último trimestre, quando a barriga não me deixava ver os pés e os pés não tinham forças para andar.

Ao Prof. Dr. João Guerreiro, por estar sempre disposto a me ajudar com a documentação do curso de Produção Cultural para este trabalho e pela dedicação ao nosso curso.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Beatriz Caldas, À Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda D'Oliveiro, À Prof. Dra. Silmara Dela Silva, pelas excelentes contribuições ao texto.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Beatriz Caldas, a Prof.<sup>a</sup> Giovana Campos, À Prof. Dra. Fernanda D'Oliveiro e ao Prof. Dr. Phellipe Marcel, por, gentilmente, terem aceito o convite para participarem da banca de defesa.

À amiga Leila Nogueira, por estar sempre presente. À amiga Cristina Giorgi, pela parceria.

Àos amigos que lá chegaram antes de mim e já me contavam sobre a Instituição, que se reinventa a cada dia: Antônio Carlos, Thiago, Giselle, Raabe e Bárbara.

Às meninas analistas: Verônica, Priscila, Ana Cecília, Ariane e Virgínia, pelas leituras, apresentações e sugestões para este trabalho.

Aos alunos da Produção Cultural, ProdCult lovers, que fazem o que amam com paixão, por mudarem a cara do Instituto e mostrarem que o mundo precisa de mais cor. À amiga Hermene Pegoraro, que me ensina sobre a Produção.

À família: Felipe, Chris, tia Vera, Luan e Pit, por torcerem por mim e contribuírem para que a vida seja mais leve.

À amiga Cristiane Godoy, por compreender minhas ausências.

À D. Conceição e Seu Joel, pela compreensão e apoio.

À minha mãe, pelo suporte em todos os sentidos possíveis, por ser a maior torcedora e pelo amor incondicional.

Ao Davizinho, por não me deixar desistir, me arrancar sorrisos e suspiros e me mostrar o que é o amor.

Ao meu marido Jonas, pelo amor, pela parceria, pela paciência, pela compreensão, pela dedicação, por ser pai e mãe na minha ausência, por cuidar de mim, do bebê e da casa, por ser minha metade, incansável e super herói. Graças a ele este trabalho foi possível.

Aos meus Professores, a todos os amigos e a todos que contribuíram para este percurso, meu sincero agradecimento.

O escuro é a metade da zebra  
As raízes são as veias da seiva  
O camelo é um cavalo sem sede  
Tartaruga por dentro é parede

O potrinho é o bezerro da égua  
A batalha é o começo da trégua  
Papagaio é um dragão miniatura  
Bactérias num meio é cultura

*Arnaldo Antunes*

## RESUMO

ARAUJO, Viviane Soares Fialho de. **Memória institucional, formação acadêmica e profissionalização**: uma análise discursiva do Projeto Pedagógico de Curso do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ. 2016. 168 f + 1 CD. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento norteador que os cursos de graduação e de pós-graduação das instituições brasileiras devem possuir. Consiste em um dos objetivos desta pesquisa localizar quais são os efeitos de sentido produzidos a partir da memória de outros discursos (por exemplo, o discurso oficial do MEC) que atravessam o PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). O trabalho verificou, por meio do constructo teórico da Análise do Discurso (AD), de abordagem pêncheutiana, as imagens discursivas que são produzidas para este curso, para a formação e para o estudante, em um Instituto Federal (também em formação) que, por tradição e tal como está construído na memória institucional do documento, atende às demandas técnicas das áreas das Ciências Exatas. Para se alcançar os resultados, foram utilizados dispositivos analíticos da AD, como entradas lexicais, paráfrases e mecanismos de negação, que formam efeitos de sentido no discurso pedagógico ao apresentar o currículo e a formação do aluno, bem como as imagens desse estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural, do IFRJ. As análises possibilitaram compreender que houve pouca inserção da coletividade nesse PPC e a elaboração do documento foi feita para atender a um requisito burocrático de uma política de educação. Deste modo, ao recuperar um dizer já-dito pelo discurso oficial e ao não poder enunciar seu próprio discurso, há a reprodução de uma formação discursiva dominante. O curso de bacharelado em Produção Cultural, discursivamente, não encontrou seu lugar no IFRJ ou está delegado a um lugar secundário, pouco representativo no cenário da ciência e da tecnologia.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Análise do Discurso (AD).  
Memória institucional. Produção Cultural. Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

## RESUMEN

ARAUJO, Viviane Soares Fialho de. **Memoria institucional, formación académica y profesionalización**: un análisis discursivo del Proyecto Pedagógico de Curso de la licenciatura en Producción Cultural de IFRJ. 2016. 168 f + 1 CD. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

El Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) es un documento rector que instituciones brasileñas de grado y posgrado deben poseer. Se trata de uno de los objetivos de esta investigación encontrar cuáles son los efectos de sentido producidos a partir de la memoria de otros discursos (por ejemplo, el discurso oficial del MEC) que cruzan el PPC del curso de licenciatura en Producción Cultural, otorgada por el Instituto Federal de Rio de Janeiro (IFRJ). El estudio encontró, a través de la construcción teórica del Análisis del Discurso (AD) de enfoque pècheutiana, imágenes discursivas que se producen en este curso, para la formación y para el estudiante, en un Instituto Federal (también en formación) que, por la tradición y como está construido en la memoria institucional del documento, satisface las exigencias técnicas de las áreas de Ciencias exactas. Para lograr los resultados, hemos utilizado los dispositivos de análisis de AD, como entradas léxicas, paráfrasis y mecanismos de negación que hacen efectos de sentido en el discurso pedagógico para presentar el plan de estudios y formación de los estudiantes, así como las imágenes de los estudiantes de la licenciatura en Producción Cultural, IFRJ. Los análisis han permitido entender que hubo poca inserción de la colectividad en este PPC y se hizo la preparación del documento para cumplir con el requisito burocrático de la política educativa. Por lo tanto, al recuperar un decir ya dicho en el discurso oficial y por no poder enunciar su propio discurso, hay una reproducción de una formación discursiva dominante. El programa de licenciatura en Producción Cultural, discursivamente, no encontró su lugar en IFRJ o se delega a un lugar secundario, poco representativo en el escenario de la ciencia y la tecnología.

Palabras clave: Proyecto Pedagógico de Curso (PPC). Análisis del Discurso (AD). Memoria institucional. Producción cultural. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) .

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa da configuração atual da Rede Federal de Educação no Brasil .....	43
Figura 2 –	Mapa da configuração atual do IFRJ no Estado do Rio de Janeiro, por regiões .....	50
Quadro 1 –	Estrutura do curso de bacharelado em Produção Cultural da UFF .....	64
Quadro 2 –	Dados do ementário do curso de Ciências Sociais / Produção e Política Cultural, da UCAM .....	68
Quadro 3 –	Síntese dos cursos superiores de Produção Cultural no Brasil, por ano de criação .....	73
Figura 3 –	Mapa do Brasil com a localização dos cursos superiores em Produção Cultural .....	75
Tabela 1 –	Caracterizações para currículo, segundo o <i>corpus</i> .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CFE	Conselho Federal de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETQ	Escola Técnica de Química
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
ETFQ-GB	Escola Técnica Federal de Química da Guanabara
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
G.R.E.S. Beija Flor	Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija Flor

IACS	Instituto de Arte e Comunicação Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
UCAM	Universidade Candido Mendes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MSI	Montagem e Suporte em Informática
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USAID	States Agency for International Development (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>A origem dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): conjuntura histórica e discurso da demanda de profissionalização .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Breve histórico do Instituto Federal do Rio de Janeiro: de ETQ a IFRJ .....</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PRODUTORES CULTURAIS NO BRASIL .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>A questão da cultura .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>A produção cultural e a formação (acadêmica) de produtores culturais no Brasil .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.1</b>	<b><u>A formação acadêmica de produtores culturais</u> .....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, EM ANÁLISE DO DISCURSO (AD) .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>A descrição do <i>corpus</i> discursivo .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>A relação entre a Análise do Discurso (AD) e o <i>corpus</i> discursivo .....</b>	<b>82</b>
<b>4.3</b>	<b>A pista linguística: procedimentos de análise .....</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>O IFRJ, A FORMAÇÃO, O PRODUTOR CULTURAL E O CURSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DO BACHARELADO EM PRODUÇÃO CULTURAL .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1</b>	<b>O IFRJ no PPC do bacharelado em Produção Cultural: efeitos da temporalidade e do discurso jurídico na memória discursiva institucional .....</b>	<b>91</b>
<b>5.2</b>	<b>Efeitos de sentido para a proposta de formação e o currículo no PPC: produção e mercado .....</b>	<b>94</b>

5.2.1	<u>Efeitos de sentidos para currículo e para formação no PPC</u> .....	102
5.2.2	<u>Efeitos de sentido para produção, economia, empresa e cidadania na textualidade do PPC</u> .....	115
5.3	<b>As imagens de produtor cultural presentes no PPC: as posições sujeito</b> .....	123
5.4	<b>Operadores de discurso no PPC: o discurso de pertencimento do curso à Instituição</b> .....	138
5.4.1	<u>Relação de sentido de adição/inclusão</u> .....	142
5.4.2	<u>Operadores que potencializam a força do argumento</u> .....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
	<b>ANEXO A</b> – Projeto Pedagógico de Curso do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, que se encontra no CD anexado .....	169
	<b>ANEXO B</b> – Fluxograma do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, que se encontra no CD anexado .....	318
	<b>ANEXO C</b> – Matriz de equivalência entre o Curso Superior de Tecnologia (CST) e o bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, que se encontra no CD anexado .....	319
	<b>ANEXO D</b> – Ato autorizativo do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ (Resolução nº 17 de 10 de agosto de 2011) , que se encontra no CD anexado .....	324

## INTRODUÇÃO

Como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), desde 2013, e atuante também no curso de bacharelado em Produção Cultural – até o momento, neste curso, lecionei as disciplinas Língua Portuguesa e Psicologia Social – senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos não só nas ementas das referidas disciplinas, aprovadas em Colegiados de curso, como também estudar outros documentos oficiais que o legitimam.

Quando ingressei na instituição, recebi da então coordenadora do curso de bacharelado em Produção Cultural, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o fluxograma, as demais ementas das outras disciplinas que compõem a grade, bem como algumas legislações e resoluções que garantiram a implementação e as diretrizes a serem dadas para o funcionamento do curso de bacharelado em Produção Cultural, no IFRJ. Além disso, conversar com os professores que já atuavam na Produção Cultural e também com os estudantes, muitos já profissionais da área, foi fundamental para que formasse as primeiras impressões e o viés que deveria dar às disciplinas do curso.

A curiosidade inicialmente surgiu da necessidade de saber mais sobre o curso de formação superior, o bacharelado em Produção Cultural, relativamente novo no país, oferecido por poucas instituições, e também estreante no IFRJ. A primeira turma deste curso no IFRJ foi formada pelos alunos oriundos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Produção Cultural, criado em 2004, os quais deveriam complementar a carga horária<sup>1</sup> com algumas disciplinas para que pudessem colar grau como bachareis em Produção Cultural.

O curso de bacharelado foi aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação em 26 de maio de 2011 e foi autorizado a entrar em funcionamento pela Resolução do Conselho Diretor em 10 de agosto de 2011. Os primeiros ingressantes via Exame Nacional do Ensino Médio / Sistema de Seleção Unificada (ENEM / Sisu) debutaram no IFRJ, no curso de bacharelado em Produção Cultural, em agosto de

---

<sup>1</sup> O documento “Matriz de equivalência entre os cursos Superior de Tecnologia (CST) e bacharelado em Produção Cultural (BPC) do IFRJ” se encontra anexado – Anexo C.

2012. Até o momento não houve uma turma concluinte, no entanto alguns estudantes que iniciaram o curso CST já colaram grau em bacharelado em Produção Cultural, mediante o preenchimento de todos os requisitos que constam na nova matriz<sup>2</sup>.

Pelo fato de o IFRJ ser reconhecido pelo seu histórico no ensino técnico em química e, recentemente, iniciar cursos superiores de bacharelado, de licenciatura e tecnólogo em diversas áreas das Ciências Exatas, o curso de bacharelado em Produção Cultural é o único curso da Instituição na área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes agregado. Em vista disso, busquei saber mais a respeito da história desse Instituto Federal, que está em expansão, e, então, examinei o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRJ para, também por meio destes documentos, compreender a história e os objetivos da Instituição e, sobretudo, desse curso de Produção Cultural na Instituição.

De posse desse material institucional que marca, ao mesmo tempo, um entrecruzar de vozes e um percurso histórico, decidi aprofundar esse estudo no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na área de linguística, baseando-me no referencial teórico da Análise do Discurso (AD).

De modo que devesse dar um recorte para o meu material, uma vez que não seria viável pelo tempo de um curso de mestrado e pelo objetivo do trabalho estudar profundamente e escrever sobre todos os documentos institucionais elencados, decidimos por mergulhar o olhar sobre o PPC do bacharelado em Produção Cultural, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), na versão de 2012, como *corpus* principal. Cabe ressaltar que uma nova versão do PPC está sendo construída e no início de 2016 será apresentada – quando se der uma visita de renovação de reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação (MEC).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento norteador que os cursos de graduação e de pós-graduação das instituições brasileiras devem possuir. O PPC expressará os parâmetros e a ação pedagógica de cada curso e possibilitará

---

<sup>2</sup> A primeira turma de bacharelado em Produção Cultural foi formada por alunos via ENEM. Nesse momento os alunos do curso CST em Produção Cultural já puderam aderir ao bacharelado. Desde então não houve mais formação de turma do CST. Em 2015.2 havia 32 alunos ainda cursando o CST em Produção Cultural. Vale ressaltar que em janeiro de 2016 ainda houve pedido de transferência interna do curso CST para o bacharelado.

adequadas gestões acadêmica, pedagógica e administrativa. Esse documento, logo, deve estar em constante construção, sendo reelaborado sempre que necessário e passar por processos de avaliação, tanto internos quanto externos, estes realizados pelo MEC, para se analisar a pertinência e a adequação à realidade.

Deste modo, sugere-se que o PPC, idealmente, seja elaborado por toda a comunidade acadêmica, configurando-se em um trabalho da coletividade, formada por corpo docente, corpo discente, representantes da administração interna, funcionários da instituição, egressos e comunidade externa. Além disso, o PPC deve estar em consonância com o PDI, o PPI e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>3</sup>, os quais devem sustentar o PPC. Este deve ser tomado, portanto, do ponto de vista que aqui se assume, como um objeto discursivo pedagógico, utilizado no âmbito acadêmico, que representa os interesses do MEC do país.

Espera-se que o PPC apresente, de modo que possa cumprir sua função de documento norteador, a estrutura e os conteúdos curriculares, as ementas das disciplinas, bem como as bibliografias básicas e complementares das mesmas, o corpo docente, os recursos e materiais, a infraestrutura de apoio e os laboratórios envolvidos com o curso. Deste modo, torna-se um documento imprescindível para o docente para que possa preparar planos de ensino segundo o histórico, as diretrizes e os objetivos de cada curso em uma dada instituição, bem como orientar os interessados na formação. A expectativa é de que o PPC mostre, de fato, a estrutura organizacional, bem como as potencialidades e as limitações do curso. Deste modo, é visto como uma textualidade de responsabilidade da Instituição.

O PPC também se configura como o principal documento que servirá de instrumento de avaliação para o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento de um curso de graduação, de competência do MEC. Levanta-se como hipótese, neste trabalho, que o discurso do PPC em estudo, antes de construir as características e necessidades do curso em questão, pauta o cumprimento de uma medida de política de educação de Estado, tendo em vista que se encontra, neste documento, um processo de identificação com o discurso oficial, representado pelo MEC.

---

<sup>3</sup> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) devem estar presentes os elementos de fundamentação essenciais em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, com o objetivo de orientar a confecção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Dessa forma, consiste em um dos objetivos desta pesquisa localizar quais são os sentidos produzidos a partir da memória de discursos oficiais, dentre eles o do MEC, presentes nesse documento, pois se tem como hipótese que o documento reproduz, em grande medida, o que documentos oficiais prescrevem. Objetiva-se, portanto, identificá-lo, antes de ser um documento norteador do curso, como um documento de reprodução do discurso oficial.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país e estão presentes em todo o território nacional. Foram criados em dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892/08, a partir de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), de unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), de escolas agrotécnicas, de escolas técnicas federais e de escolas vinculadas a universidades que, segundo o discurso do MEC, “deixaram de existir<sup>4</sup>”, com o propósito de atenderem a uma demanda de profissionalização no país. De acordo com o MEC, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país está sendo montada para: “qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo”<sup>5</sup>.

A antiga Escola Técnica Federal de Química (ETFQ), criada em 1942, deu origem ao atual IFRJ que, desde a criação, em 2008, vem sofrendo uma rápida expansão, com a crescente perspectiva de novos *campi*, áreas de atuação, cursos, infraestrutura e quadros de servidores.

Sendo assim, este trabalho tem alguns propósitos, como: identificar, por meio das marcas discursivas presentes na textualidade do PPC, que instituição está sendo apresentada e como está sendo construída a imagem desta, pela via do discurso, este que resgata, pela memória, o percurso histórico de criação do IFRJ. Desta maneira, pretendem-se depreender quais são os sentidos formados, na textualidade do PPC, para a formação acadêmica/profissional, para as formações imaginárias em relação ao produtor cultural a ser formado no IFRJ e para o curso de Produção Cultural na Instituição.

---

<sup>4</sup> A seção 1.1.1 tratará da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a seção 2.2 comentará a respeito da tentativa de apagamento da memória institucional.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 02 dez 1015.

Uma vez que a profissão de produtor cultural, com formação tecnológica superior, foi reconhecida no Brasil somente em 2011<sup>6</sup>, pelo Conselho Regional de Administração, e que figura como curso superior de bacharelado, desde 1995<sup>7</sup>, tornam-se necessários diálogos e estudos na área, a fim de que se conheça a imagem discursiva construída para este sujeito produtor cultural. Assim, a historicidade do Instituto Federal e a característica de formar estudantes sobretudo das áreas das Ciências Exatas, não pode ser deixada de lado ao se pensar a imagem discursiva construída para um bacharel em produção cultural, nesse estabelecimento de ensino.

De modo que foi observado o efeito de circularidade da memória institucional, por meio do percurso histórico da expansão do IFRJ na textualidade do PPC, fundamental será o estudo da memória discursiva da Instituição, presente nesse documento, a partir da ideia do papel da memória no discurso, com base na teoria de Michel Pêcheux (2010), desenvolvida aqui no Brasil por Orlandi (2012a).

O trabalho irá verificar, portanto, no PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, por meio do constructo teórico da AD, a imagem discursiva que é produzida para este curso, para a formação e para o estudante, em um Instituto Federal (também em formação) que, por tradição e tal como está construído na memória institucional do documento, atende às demandas técnicas das áreas das Ciências Exatas.

Este trabalho é composto por cinco capítulos e se desenhará da seguinte maneira:

No primeiro capítulo estarão expostos os dispositivos teóricos e analíticos da AD, que orientaram a construção do *corpus* principal e a análise realizada durante

---

<sup>6</sup> A resolução normativa CRA 374, do Conselho Federal de Administração, aprova o registro profissional nos Conselhos Regionais de Administração dos diplomados em Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em determinada área da Administração, oficial, oficializado ou reconhecido pelo Ministério da Educação. A profissão de tecnólogo em Produção Cultural e de Eventos passa a possuir registro profissional, estando regulamentada, assim, a profissão, reconhecida na alínea "r": "Curso Superior de Tecnologia em Eventos: Denominações existentes com possibilidades de convergência - Administração e Organização de Eventos; Gestão de Eventos e Cerimonial; Gestão de Eventos e Turismo; Gestão de Eventos Sociais e Desportivos; Gestão de Organização e Promoção de Eventos; Gestão, Organização e Promoção de Eventos; Organização de Eventos; Organização de Eventos Desportivos e de Lazer; Organização de Eventos Sociais e Desportivos; Organização e Produção de Eventos; Organização e Promoção de Eventos Sociais e Desportivos; Planejamento e Organização de Eventos; Produção Cultural e de Eventos." Disponível em: <[www.cfa.org.br/institucional/legislacao/.../RN09374%20consolidada.pdf](http://www.cfa.org.br/institucional/legislacao/.../RN09374%20consolidada.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

<sup>7</sup> O primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural foi oferecido pelo Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS), da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ, em 1995.

todo o percurso da pesquisa. A referenciação teórica que embasa a investigação não estará desenredada exclusivamente nesse Capítulo 1, pois esta estará caminhando lado a lado com as análises dos elementos recortados, evitando-se, assim, o apartamento teoria-análise. No entanto é importante ressaltar, antes de se apresentar a análise propriamente dita, que no primeiro capítulo serão tratados os temas da autoria e da posição discursiva, ressaltando que o sujeito-autor que assina o texto é formado por um entrecruzar de vozes, estando, deste modo, o sujeito que enuncia isento de tomar para si, unicamente, a responsabilidade do que é enunciado institucionalmente.

No segundo capítulo será realizado um breve histórico do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nesse momento, será retomada parte da história das bases de criação dos Institutos Federais e, especificamente, do IFRJ. Assim, as diversas nomenclaturas já dadas ao Instituto serão retomadas e associadas ao percurso histórico da Instituição, a fim de que se compreendam os alicerces em que o IFRJ está sendo edificado. Os diversos nomes dados ao IFRJ foram delineando as várias configurações adquiridas pelos *campi* do Instituto, não definitivas, porque ainda está em formação e em expansão, com alguns desses *campi* ainda na planta baixa, atualmente. O capítulo se faz necessário para que se conheçam as bases de uma política de educação onde se edificou este Instituto Federal e a formação de sua memória discursiva, para que se possa refletir sobre as atuais condições de produção.

O terceiro capítulo discutirá, teoricamente, alguns aspectos culturais e o lugar que pode ser dado ao social e à cultura na AD. Uma vez que o trabalho tem como um dos propósitos conhecer, pela via do discurso, no documento PPC, que sentidos são construídos para os profissionais que se formam no curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, sendo assim se faz substancial que se trate de cultura. Desta forma, esse capítulo discutirá a respeito da noção de cultura, com base em estudos de Michel Pêcheux, relacionando-a a diferentes formações ideológicas e discursivas coexistentes que fundam sentidos controversos.

Nesse capítulo também será realizado um breve histórico a respeito da produção cultural como escola e como profissão no Brasil. Por ser este curso superior de bacharelado em Produção Cultural um curso relativamente novo no país e restrito a algumas instituições de ensino, estas existentes, sobretudo, nos grandes centros urbanos e culturais, tornam-se indispensáveis resgatar a origem, os

propósitos para a criação e a inclinação dos cursos (com esta mesma nomenclatura ou variantes dela). Foram consultados, para tanto, os documentos institucionais, como os *sites* e os PPCs de alguns destes cursos. O propósito do capítulo será realizar um breve estudo para que se possa estabelecer uma comparação entre os cursos de bacharelado em Produção Cultural do país, para que sejam localizados seus pontos de contato e de afastamento manifestos nos discursos institucionais que falam sobre eles.

No quarto capítulo estará evidenciado o recorte que foi dado ao *corpus* principal selecionado para este trabalho. De modo que algumas partes do PPC do bacharelado em Produção Cultural não foram contempladas para a análise, torna-se, logo, essencial que se especifique o *corpus* discursivo construído, relacionado ao(s) objetivo(s) da dissertação. O Capítulo 4, tratará, também, dos aspectos metodológicos envolvidos na análise do *corpus*.

O capítulo cinco apresentará as análises dos elementos do *corpus* construído para a discussão, com base na AD. Esse capítulo será formado por quatro seções e serão consideradas, para a análise, algumas noções, como:

- Memória discursiva (PÊCHEUX, 2010) e memória institucional (ORLANDI, 2012c), presentes no *corpus* discursivo, as quais formam certos efeitos de sentido no discurso jurídico, que recupera os percursos da Instituição e, de maneira mais ampla, de uma política de educação.

- Dispositivos analíticos, como entradas lexicais, paráfrases e repetições, que formam efeitos de sentido no discurso pedagógico, ao apresentar o currículo e a formação do aluno, bem como a atuação do bacharel em Produção Cultural, do IFRJ.

- Sujeito e formações imaginárias, para conhecer quais são os efeitos de sentido construídos para o estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural, do IFRJ. Para tanto, serão analisadas algumas recorrência de palavras, organizadas em sequências discursivas, recortadas do *corpus*, para se conhecer os sentidos possíveis que são formados a partir de um gesto de interpretação.

- Mecanismos de negação, de efeitos contrários e de efeitos de inclusão, no discurso, que parecem funcionar nos processos de identificação do curso de bacharelado em Produção Cultural com a Instituição IFRJ, a partir da análise de operadores discursivos identificados na textualidade do PPC.

Por fim, serão realizadas as considerações finais, que se deseja que sejam o início de outras investigações no campo discursivo, para que saberes e discussões sejam desenvolvidos, além da possibilidade de se avançar em pesquisas no campo da produção cultural.

Espera-se, com este trabalho, poder contribuir, de alguma maneira, para as reflexões acerca da crescente Rede Federal de Educação do Brasil, com base no aporte teórico da AD. Objetiva-se, a partir da análise da textualidade do PPC do bacharelado em Produção Cultural, compreender como são acionados os dispositivos envolvidos em determinadas formações discursivas, para que possa colaborar, de maneira ética e crítica, para o desenvolvimento do curso no Instituto Federal do Rio de Janeiro ou mesmo de outros cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, que possam vir a ser criados nessa rede em expansão.

## 1 QUADRO TEÓRICO

Este capítulo apresentará as bases onde se assentam as análises realizadas ao longo deste trabalho, sobretudo no capítulo analítico. A proposta não é de esgotar o quadro teórico, mas sim apresentar aspectos gerais de uma teoria, com o objetivo tão somente de aglutinar alguns tópicos de interesse para a Análise do Discurso (AD) que estarão ao lado das análises realizadas.

A análise do discurso é uma área do conhecimento, desenvolvida a partir dos estudos linguísticos, surgida na França, na década de 60, do século XX. O discurso é o objeto de estudo desta corrente teórica. A análise do discurso é representada por várias vertentes e o que irá diferenciar uma vertente de outra é a concepção de discurso que cada uma sustenta. Michel Pêcheux (1938-1983) é o autor que desenvolve uma destas: a Análise do Discurso francesa (AD), com a publicação da obra inaugural *Análise automática do discurso*, em 1969.

A AD, além da Linguística, possui suas bases construídas na relação com a História-Ciências Sociais e com a Psicanálise. Deste modo, as práticas sociais, a historicidade e a noção de sujeito cindido farão com que a AD se diferencie da Linguística. Para este campo teórico, tanto o sujeito quanto o discurso são atravessados pelo inconsciente e pela ideologia e, sendo assim, trabalha a relação língua – discurso – ideologia. Sobre essa relação de filiações da AD, segundo Orlandi:

(...) esse jogo torna possível a relação entre o real e a realidade, sendo o real função das determinações históricas das condições materiais do discurso e a realidade a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações tal como elas se apresentam no discurso, em um processo de significação pelos dois esquecimentos: o que produz no sujeito a impressão de estar na origem do sentido e o que produz a impressão da realidade do pensamento (coincidência entre pensamento / linguagem / mundo). (1998, p. 78)

A AD é considerada uma teoria crítica da produção da linguagem, pois passa da análise da frase para a do texto. Os elementos das condições de produção do discurso serão o falante e o ouvinte (os atores envolvidos), o contexto da comunicação e o contexto histórico-social – este entendido como ideológico, para a AD (ORLANDI, 2009a). A linguagem, para a AD, é produzida por um sujeito, sob determinadas condições (situações), que são as condições de produção. É tarefa do

analista do discurso levar em conta e demonstrar estas condições de produção em suas análises. Este aspecto demonstra a ruptura da AD com a linguística, por não levar em conta as condições de produção.

Sua visão (da AD) é a de que para se analisarem textos é preciso uma mudança de terreno, uma ruptura metodológica. Essa ruptura nasce da ideia de que o estudo da significação é fundamental e supõe a intervenção de conceitos que fazem parte da reflexão sobre as formações sociais. (ORLANDI, 2009a, p. 59)

A concepção de língua é entendida pela AD como parte da constatação de que a relação língua-mundo não é clara e universal. Para a AD, a língua possui um funcionamento relativamente autônomo, com regras próprias que funcionam de acordo com o processo discursivo de determinadas condições de produção. De acordo com Orlandi: “É necessário que a língua se inscreva na história para significar.” (2009b, p. 61). A língua, portanto, é materialidade discursiva, onde o discurso se materializa. Sobre a “ordem da língua”, assim analisa Possenti:

A língua não é transparente, mas tem uma ordem própria (que a linguística descreve). Assim, a AD não tem uma teoria da língua, isto é, uma teoria da gramática da língua (que concorra, por exemplo, com algum funcionalismo ou com a GGT). Sua especialidade é o campo do sentido. A AD fala da língua somente na medida em que as concepções da linguística propõem teorias semânticas que são da mesma natureza que a teoria gramatical, porque isso implicaria que, assim como a língua é a mesma para todas as “classes”, o sentido também teria que ser, podendo ser, em última instância, universal. (...) Ela (a AD) coloca a língua em seu lugar, ou seja, reconhece sua especificidade, mas lhe limita o domínio. (2004, p. 361)

Na formulação da AD, o texto é entendido como uma superfície discursiva. A AD nomeia de intradiscurso as relações internas entre os elementos do texto que causam retomadas, estas vistas como efeito do interdiscurso. De acordo com Orlandi, o interdiscurso é aquilo que fala antes, pois este disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. O interdiscurso se confunde, portanto, com a memória discursiva, que seria, para a autora: “O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2009b, p. 31)

O que é repetido, retomado, dito antes (ou não dito), a partir de uma posição dada para o sujeito e em uma conjuntura sócio-histórica determinada, configura-se, para a AD, em formação discursiva (FD), isto é, no que *pode e deve ser dito*, de acordo com a memória da mesma FD. Segundo a formulação de Possenti:

Para a AD, um texto faz sentido não por sua relação com um contexto, ou em decorrência de conhecimentos que o leitor tenha estocado ou que rememora e coloca em funcionamento ao ler/ouvir, mas por sua inserção em uma FD, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que o texto retoma e do qual é parte. (2004, p. 361)

A memória, no quadro teórico da AD, é a memória social inscrita em práticas. É fundamental a maneira como a memória aciona as condições de produção para retomá-la no discurso. Pêcheux formula memória da seguinte maneira:

(...) uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (2010, p. 56)

A memória para a AD, portanto, é concebida discursivamente. A ideia de memória discursiva será fundamental para o presente trabalho, pois se levantou como hipótese que o discurso materializado no PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural retoma uma memória discursiva de um tempo em que o Instituto Federal funcionava somente com cursos técnicos da área das Ciências Exatas. Essa memória que remete a uma memória coletiva pode ser retomada, repetida, corroborada, refutada e ainda esquecida. Todos os sentidos já-ditos antes por alguém, em outros momentos, têm um efeito sobre o que o discurso presente na materialidade do PPC diz. A memória discursiva é apresentada por Pêcheux como:

(...) aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (2014, p. 52)

Deste modo, como apresentado, a AD considera como primordial a relação entre a linguagem e a exterioridade, isto é, as condições de produção do discurso, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. O discurso tem a regularidade de uma prática como qualquer outra prática social. De acordo com a proposta de Pêcheux, o discurso se configura como um *efeito de sentido* entre os *locutores*, ou seja, da relação estabelecida pelos locutores num contexto social. O contexto, logo, é significado pelo já-dito, ou seja, para a AD, o discurso constitui-se na instância dos já-ditos ou dos dizeres possíveis, configurados naquilo que recorrentemente é dito por sujeitos que estejam naquela mesma posição. De acordo com Orlandi (2009b):

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (p. 22)

A ruptura da AD com abordagens anteriores parte da constatação de que o sentido não deve ser confundido com conteúdo, isto é, não se tem acesso à exterioridade constitutiva, pois não existe conjuntura uniforme. O sentido é da ordem das FDs, as quais materializam as formações ideológicas, que são historicamente constituídas. A história, portanto, não deve ser reduzida ao contexto. De acordo com Orlandi (2009b): “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante.” (p. 47). Possenti apresenta a seguinte ideia de sentido para a AD:

A AD, rompendo com esses estudos do sentido, apresenta uma versão peculiar: o sentido de uma palavra (ou expressão mais ou menos equivalente) se resolve na medida em que uma delas pode ser substituída por outra, no interior de uma certa FD. Assim, o sentido é um efeito da substituíbilidade das expressões, sendo que o conjunto delas produz (pode produzir) um efeito de referência, ou seja, de identificar objetos do mundo a partir de uma visão entre outras, que pode ser tudo, menos “objetiva”. (2004, p. 372)

Para Orlandi (2009b), todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre dois processos: parafrásticos e polissêmicos (p. 36). A análise das sequências discursivas neste trabalho levará em conta a relação de paráfrase estabelecida entre os enunciados discursivos. Esta relação significa que o efeito de sentido de um enunciado não é alterado por enunciados equivalentes na mesma FD, ou seja, em todo dizer há sempre algo que se mantém (a memória).

(...) as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. (ORLANDI, 2009b, p. 43)

Pêcheux (1997) apresenta o mecanismo parafrástico em relação à formação discursiva da seguinte maneira:

(...) no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria-prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta matéria-prima se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente

indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “matriz de sentido”. (p. 169)

O mecanismo polissêmico pode ser entendido como deslocamento, como ruptura de processos de identificação. É o equívoco, “o diferente”. Ao passo que a paráfrase seria “o mesmo”. Deste modo, todo discurso, de acordo com Orlandi (2009b), faz-se na tensão entre os mecanismos de paráfrase e de polissemia.

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2009b, p.38)

Um fenômeno semântico que será abordado como mecanismo de efeito de sentido para as sequências discursivas em análise no capítulo 5 será o efeito metafórico. A relação metafórica estabelecida em uma formulação está relacionada a outras formulações anteriores, isto é, é formada historicamente. Esta noção de metáfora não é a mesma usada na retórica, de acordo com Orlandi (2009b), ela significa “transferência” e estabelece o modo como as palavras significam. Segundo Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 1996, p. 29):

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição, por outra palavra, expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (meta-phora), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se “revestem de sentido”, não poderia ser pré-determinada por propriedades da língua (por exemplo, ligações “linguísticas” entre sintaxe e léxico); isso seria justamente admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido. De acordo com Pêcheux (idem), o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (transferência), realizada em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos, dos quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. Esse lugar – a formação discursiva – de realização da transferência não é, no entanto, a causa, porque o sentido não se engendra a si próprio, ele se produz no non-sens.

O sujeito é elemento fundamental na AD. Este não pode ser considerado um feixe de intenções, pois não pode ser controlado pela razão, tal como elaborado pela Psicanálise. O sujeito não fala o que quer, *fala o que pode e deve ser dito*. De acordo com Orlandi (1998), “o sujeito é um lugar de significação historicamente construído, ou seja, uma posição” (p. 75), esta equivale a lugar “representado” no

discurso. Sobre as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso, prossegue Orlandi:

Há, nos mecanismos de toda sociedade, regras de projeção que estabelecem relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) nos discursos (M. Pêcheux, 1969). São pois formações imaginárias – designando lugares que os locutores se atribuem uns aos outros – que constituem as tais condições de produção dos discursos (...) (1998, p. 75)

O sujeito, logo, é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não possuindo controle sobre o modo como é afetado. De acordo com Orlandi (2009b), “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (p. 20). A noção de ideologia é re-significada na AD, isto é, é concebida sob o ponto de vista discursivo.

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (p. 46)

Deste modo, a AD cuidará do funcionamento dos textos e a articulação destes com a ideologia. Segundo Orlandi (2009b): “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (p. 22). A discursividade é a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história e é inaugurada pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito.

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. (p. 48)

A ideia de imagem também é relevante para a AD e está em consonância com o quadro teórico deste trabalho. A seção 5.3, do capítulo 5, tratará das imagens que são estabelecidas na materialidade do texto para a figura do produtor cultural. Deste modo, a pergunta: “quem é(são) o(s) produtor(es) cultural(is) enunciado(s) no PPC?” tentará ser respondida com base na ideia de imagem para a AD. Segundo Pêcheux (2014):

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (p. 55)

O conceito formação imaginária foi desenvolvido por Pêcheux a partir do conceito laciano de imaginário. Várias formações imaginárias ocorrem nos

discursos “que determinam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao Outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do Outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Pêcheux ressalta que as posições se configuram em *objeto imaginário*, do ponto de vista do sujeito, e não da realidade empírica. Para o autor, todo processo discursivo pressupõe a existência dessas formações imaginárias e assim esboça as posições dos protagonistas do discurso:

IA (A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A – “Quem sou eu para eu lhe falar assim?”

IA (B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A – “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”

IB (B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B – “Quem sou eu para que ele me fale assim?”

IB (A): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A – “Quem é ele para que fale assim comigo?” (PÊCHEUX, 1997, p. 83 – adaptado)

Orlandi apresenta, para esta ideia de imagem a metáfora do jogo de xadrez: “é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de ‘jogadas’, ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos” (2009b, p. 42). A estratégia do discurso, portanto, se funda nestas antecipações de estratégias. As formações imaginárias resultam de processos discursivos anteriores e se manifestam no discurso através da antecipação e das relações de força e de sentido. De acordo com o quadro teórico da AD, as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam. Sendo assim, o sentido do que é dito é resultado dos lugares ocupados por A e B nas formações imaginárias. As relações de força, de sentido e a antecipação constituem o processo de significação do discurso (Pêcheux, 1997, p. 94).

Conforme Orlandi, a unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. A autoria é, pois, uma função do sujeito. Este princípio é necessário para qualquer discurso e está localizado no início da textualidade por conta da função-autor.

(...) o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 1988 apud ORLANDI, 2009b, p. 76)

Segundo Orlandi (2009b) o autor estará na articulação entre a exterioridade e a interioridade. O autor possui o domínio de certos mecanismos discursivos e representa um papel social na ordem onde se insere, estando responsável, em sua função de representar o sujeito cindido e assujeitado, pela unidade e coerência do que diz. Para as instâncias discurso e sujeito temos a materialidade destes no texto e no autor, respectivamente.

Este trabalho levanta a hipótese de que a figura do sujeito-autor, ao assumir a função de porta-voz, reproduz discursos oficiais, na materialidade discursiva do PPC, quando, na verdade, esperava-se ouvir a voz da coletividade neste documento, que apresenta as principais características de funcionamento de um curso de bacharelado. Pêcheux (1990) formula a ideia de porta-voz como aquele que surge através das transgressões de fronteiras, do rompimento de um ciclo e produz um *acontecimento histórico*:

É neste momento que surge o *porta-voz*: ao mesmo tempo ator visível e testemunha ocular do acontecimento: o efeito que ele exerce falando “em nome de...” é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior (p. 17).

Este movimento será verificado no PPC, o sujeito-autor, porta-voz do curso de Produção Cultural (CST querendo se transformar em bacharelado), para que o acontecimento do curso ocorra fala em nome daqueles que representa, como um negociador. No entanto, ao falar, traz a memória discursiva da Instituição e reproduz o discurso oficial na materialidade desse documento, produzindo um efeito discursivo de identificação e afastamento da formação discursiva dominante.

Será importante neste trabalho, sobretudo para a seção 5.4, observar o funcionamento discursivo da argumentação. De acordo com Orlandi (1998), a antecipação das representações do ouvinte/leitor funda a estratégia do discurso e o funcionamento discursivo da argumentação se localiza nesta estratégia. Nas palavras de Orlandi: “Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. Que se trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se a ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos.” (p. 77)

De acordo com Orlandi (2012c), das relações de discurso derivam os argumentos e em relação a isso não há mudança nas intenções do sujeito. As formulações funcionam, também na argumentação, pelas projeções imaginárias.

Além disso, também os argumentos (por exemplo, falar a favor dos pobres) são produzidos pelos discursos vigentes, em suas relações historicamente (politicamente, ideologicamente) determinadas. (p. 50)

Para a autora, a argumentação é vista no processo histórico. O efeito da argumentação sobre o sujeito é o de produzir evidências e sobre o analista é o de dar a este a impressão de trabalhar com o pragmático, que é o que há de concreto na linguagem.

Para a análise de discurso, tratam-se de efeitos ideológicos – para o falante, para o analista – os que apagam o imaginário em sua eficácia. Desse modo, o analista não toma em conta o mecanismo ideológico sob o efeito do qual funciona a argumentação, trazendo, junto, a impressão de que o dizer é determinado pelas intenções dos sujeitos. (ORLANDI, 1996, p. 32)

Sendo assim, este trabalho foi construído com base nos principais fundamentos da AD, que fazem com que esta se diferencie de outras teorias, por irromper fronteiras e possuir as concepções aqui brevemente apresentadas para sujeito, discurso, contexto e língua. Segundo Possenti (2004), a AD:

(...) rompe com a concepção de sentido como projeto do autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão de ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme. (p. 360)

O presente trabalho apresentará nos dois próximos Capítulos, 2 e 3, a contextualização do tema para o capítulo de análise propriamente dita. No entanto esses capítulos servem à contextualização, de acordo com a AD, na medida em que condições históricas de produção funcionam neles. Deste modo, os contextos fazem parte de uma história e os discursos estão submetidos a formações discursivas.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Este capítulo tem como objetivo retomar uma discursividade sobre o percurso de construção do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), local que abriga o curso de bacharelado em Produção Cultural, cujo PPC se constitui em objeto de análise neste trabalho. Deve-se ressaltar que esta posição foi tomada, conforme apresentado no Capítulo 1, dentro do quadro teórico-metodológico da AD de orientação francesa, com destaque às contribuições de Michel Pêcheux.

A relevância do capítulo reside na necessidade de se levantar as bases em que se assenta este curso em construção, para que se possam analisar os discursos que constituem e atravessam seu PPC. A hipótese aventada é a de que o PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, documento oficial que deve ser produzido pela coletividade, reproduz, dentre outras, a voz do MEC no que tange à proposta educacional atual do Governo Federal.

O olhar analítico aqui tomado orienta-se a partir de determinados gestos de interpretação no campo simbólico. Esse olhar não foi traçado de fora de uma historicidade, noção entendida como trabalho discursivo que possibilita a condição de produção de sentidos. O sujeito do discurso também não pode ser situado fora da historicidade, uma vez que é marcado por ela. Cabe ressaltar que as análises das condições históricas e institucionais apresentadas são constitutivas das relações de sentido apresentadas no Capítulo 5. As análises, no entanto, foram realizadas ao longo do percurso de investigação e aqui neste trabalho organizadas e materializadas textualmente.

A recente criação dos Institutos Federais se referenda com a necessidade do Estado de qualificação (“de todos”) “técnica”, para o trabalho. Desse modo, um curso pertencente à área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, que se propõe a tratar da cultura e suas manifestações, estaria fora desta premência do MEC. O que se propõe a verificar é que sentidos são formados na textualidade do PPC, a partir desse discurso da necessidade de qualificação para o trabalho, segundo o Governo. Pode-se dizer que o discurso governamental e a criação do curso sugerem uma contradição, que aponta para a ilusão do domínio do dizer e para a incompletude da linguagem. Como será visto nas análises (Capítulo 5), há sempre a impossibilidade

de fechamento dos sentidos, visto que esses não estão nos sujeitos ou nas palavras, mas produzidos nos processos discursivos.

Na perspectiva da AD, conforme apresentado, a noção de discurso é compreendida enquanto objeto teórico, na articulação entre o linguístico e o histórico, linhas que tecem as redes de significação. E é nessa tessitura sócio-histórica que sentidos e sujeitos se constituem. Logo, não há como compreender o processo de configuração de sentidos e sujeitos sem se remeter às condições sócio-históricas de produção dos discursos. Dessa forma, a história assume papel constitutivo.

Segundo Orlandi (1996),

Os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade (...) Em suma, olhamos o texto como fato, e não como um dado, e observamos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona. (ORLANDI, 1996, p. 58)

A Seção 2.1 tratará de algumas formas pelas quais o ensino técnico federal foi tomando ao longo dos anos e como essas foram sendo alteradas, sobretudo às mudanças de governo, para que se possa compreender a atual configuração dos IFs e a proposta da Rede Federal de Educação do país.

A Seção 2.2 mostrará as mudanças de configuração pelas quais passou o atual IFRJ. Estas mudanças correspondem às condições de produção e são constituintes da memória institucional do IFRJ.

Deste modo, será possível a análise de uma determinada textualidade, o PPC, levando-se em conta a historicidade da educação pública federal e a(s) discursividade(s) que a constitui, tomadas, nas duas próximas seções, como fatores que funcionam e reclamam sentidos.

## **2.1 A origem dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): conjuntura histórica e discurso da demanda de profissionalização**

A história contada sobre a Educação Básica no Brasil nos mostra que a estratégia de criação de centros profissionais voltados para a aprendizagem de técnicas surgiu na Primeira República, com o então Presidente Nilo Peçanha. A

partir de 1909, com o Decreto nº. 7.566, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices<sup>8</sup>, reservadas aos meninos das classes populares, que estariam destinadas a suprir as necessidades de mão de obra do vindouro processo de industrialização do território. De acordo com Giorgi (2012):

O início da República praticamente coincide com a abolição da escravidão, fato que implica uma série de mudanças na situação político-econômica, acentuadas pelo grande fluxo de imigrantes, pelo desenvolvimento da indústria e pela organização das práticas trabalhistas. É nesse momento que toma forma concreta a ideia da educação profissional, afinal, como nos mostra Kunze (2009) a indústria em desenvolvimento acentua a necessidade de mestres e operários, justificando a instauração desse ensino. Como ilustra a autora, a organização do sistema da educação nacional – junto com a descentralização política e a industrialização – era uma das soluções imprescindíveis para a concretização do desenvolvimento e da modernização do Brasil. Dessa forma, era necessário gerar para o povo que chegava às cidades profissão, ocupação ou ofício, por meio do ensino profissional, uma vez que o processo industrial já é uma realidade (KUNZE, 2009). Ou seja, é fundamental capacitar as classes proletárias para o trabalho nas indústrias, uma vez que aos filhos das classes dominantes cabe o trabalho intelectual. (p. 61)

As primeiras escolas técnicas nacionais foram criadas a partir de um Decreto, que, por meio de sua letra, produz a ideia de que o Governo Federal tinha como propósito criar mão de obra técnica especializada. Além disso, a educação contribuiria para a docilização (FOUCAULT, 2004 apud GIORGI, 2012) da população, de forma a tornar os corpos produtivos e utilitários para o trabalho por meio de técnicas disciplinares. Em contraposição, aos filhos das famílias abastadas, ainda que essa educação também servisse, em certa medida, à docilização/disciplinarização, eram dadas as oportunidades, nesse momento histórico, de que cursassem a educação que valorizava a tradição humanista, para que estes pudessem decidir a respeito do futuro da nação. De acordo com o trecho recortado do Decreto (BRASIL, 1909 apud GIORGI, 2012):

Considerando:

- que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;
- que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

---

<sup>8</sup> Histórico presente no *site* do Ministério da Educação, em relação à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

- que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (p. 66) (grifos nossos)

Pode-se ler, na letra do Decreto, o que se considerava como essencial à formação de cidadãos úteis à Nação. Duas questões se impõem: qual a imagem de cidadão que se criava? O que seria ser útil à Nação? O cidadão a que se deveria endereçar este ensino era o das *classes proletárias*, aquelas dos *filhos dos desfavorecidos da fortuna*. A maior utilidade desse modelo de ensino seria afastá-los do vício e do crime – visto “naturalmente” como uma tendência a ser corrigida pelo ensino técnico, a única via de redenção. No Decreto apaga-se, contudo, a desigualdade do sistema econômico como promotora da divisão de classes e coloca sobre o sujeito a responsabilidade individual para superá-la, assim como a educação e o trabalho como redenções.

A consolidação dessas Escolas Técnicas de Aprendizizes e Artífices as transformaria, futuramente, nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs<sup>9</sup>.

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. (OTRANTO, 2010)

A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1961, promulgada por João Goulart, trouxe em seu bojo alguns aspectos bastante caros e insidiosos até os dias de hoje à educação, como a proteção da educação privada por meio de financiamento público. Deste modo, a educação, prioritariamente, seria destinada para os que poderiam pagar por ela, isto é, seria oferecida pela iniciativa privada aos filhos das elites do Brasil, ao passo que aos menos abastados caberia, sem alterações às legislações anteriores, a aprendizagem técnica.

De acordo com Giorgi (2012, p. 89), as mudanças propostas por esta LDB estariam a serviço dos interesses do capital internacional<sup>10</sup>, com objetivo de capacitar trabalhadores para o aumento da produtividade e obtenção de lucro:

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Retornando à LDB 4.024/61, é dito que ela representa primeira tentativa de articulação entre os dois sistemas de ensino, com a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Contudo, cabe acrescentar que essa equivalência não ocorre sem motivo e não representa uma nova visão de escola: humanística, destinada às classes menos favorecidas e que articule teoria e prática, técnica e ciência, técnica e cultura, ciência e técnica, sem estar a serviço de determinados grupos, como propõe Gramsci (apud SILVEIRA, 2006). Como nos mostra Fonseca (apud SILVEIRA, 2006) há interesses internacionais que geram tais reformas. Conforme o educador, com o objetivo de planejar um mundo melhor baseado na educação e na cultura, durante a Segunda Guerra Mundial.

Após algumas décadas, nova configuração é estabelecida em relação ao ensino técnico. No que tange a reformas para a educação, há a criação de outra Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a Lei 5.692/71, que acompanha o momento histórico político. A Lei trata, dentre outros aspectos, da transformação dos cursos primário, ginásial e colegial em 1º e 2º graus e da profissionalização obrigatória no 2º grau.

No período dos governos militares, a proposição da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, na letra da lei educacional, produz o sentido, mais uma vez, de que estaria atrelada mais às necessidades de mão de obra “competente” para o trabalho industrial do que para a atenção a propósitos pedagógicos e de formação humanística.

Em meio a esse contexto o regime militar investe em uma educação de cunho liberal, fundada na Teoria do Capital Humano (TCH), (...) que busca estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação explícita da educação à produção (CORDEIRO; COSTA, 2006). Dita teoria relaciona-se a uma pedagogia tecnicista que tem como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, e defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. O que se pretende, pois, é a objetivação no trabalho pedagógico, como já ocorreu no trabalho nas fábricas. (GIORGI, 2012, p. 96)

Cunha (2014) apresenta razões para a profissionalização obrigatória e compulsória, por parte do governo militar: como estratégia para dificultar o acesso da população à educação propedêutica e à educação superior. De acordo com Saviani (2008, apud CUNHA, 2014) a proposta do governo militar era de dificultar a realização da função propedêutica no ensino de 2º grau, pois o aluno passaria a

---

<sup>10</sup> O alinhamento político entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos possibilitou que programas do MEC de reforma do ensino ginásial fossem financiados pela USAID – *States Agency for International Development* (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), após o golpe de 64 houve ainda mais estreitamento. Entre 1968 e 1976 foram realizados convênios de assistência técnica e financeira à educação brasileira, com o treinamento de professores e a oferta de livros didáticos. (CUNHA, 2014)

depender da indicação dos professores e do serviço de orientação do estabelecimento de ensino para cursar esta modalidade, não sendo algo mais da escolha do estudante. Conseqüentemente, o ingresso às carreiras universitárias estaria dificultado, pois o aluno não teria tido acesso aos componentes curriculares exigidos pelos exames de ingresso.

Em 1978, esta obrigatoriedade da profissionalização, por razão ou das escolas privadas que não desejavam de ter o ensino profissionalizante ou porque estas não tinham condições financeiras para mantê-lo, a obrigatoriedade desta deixa de existir: “É a volta em cena do cenário anterior a 1971, sendo que mantida a equivalência entre escolas propedêuticas da elite e profissionalizantes dos trabalhadores”. (GIORGI, 2012, p. 107)

Naquele momento histórico político, por conta dos investimentos do Governo Federal nas Escolas Técnicas, estas passaram a ganhar o reconhecimento da sociedade civil e das empresas como sendo as instituições mais adequadas a conferir o segundo grau de caráter profissionalizante. Será, então, com a Lei 6.545/78 que os CEFETs são criados. Fator importante é a localidade onde estavam: no eixo Sul-Sudeste, o que deixa perceber que faziam parte ainda do projeto de angariar mão de obra para o processo de industrialização no país nos grandes centros urbanos.

Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. (OTRANTO, 2010)

Torna-se fundamental conhecer a textualidade desta Lei 6.545/78 ao que compete aos CEFETs, quando já se sentia a globalização da economia e a reestruturação produtiva do mercado, para que seja comparada com os sentidos dos discursos de um IF dos dias de hoje, que mantém o discurso de fidelidade ao mundo da produção:

a) integrar o Ensino Técnico de 2º grau com o Ensino Superior; b) ser um Ensino Superior como continuidade do Ensino Técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário; c) acentuar a formação especializada levando em consideração as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico; d) atuar exclusivamente na área tecnológica; e) formar professores e especialistas para o 2º grau técnico; f) realizar pesquisas alocadas e prestar serviços na área; gerir a estrutura organizacional e a prestação de serviços (MORAES, 1994, apud GIORGI, 2012, p. 108-109)

Observa-se, neste período, a multiplicação de cursos de nível superior de curta duração nos CEFETs, com currículo diferenciado dos cursos universitários de longa duração, o que impossibilitaria, futuramente, a migração do estudante para um curso superior de longa duração. De acordo com Cunha (2014), um curso que antes formava engenheiro de operação, com duração de três anos, passou a se chamar *tecnólogo*. Estes cursos possuíam valores econômico e simbólico mais baixos do que os cursos universitários.

Com o término da Ditadura Militar e o processo de democratização do país, uma nova Constituição é aprovada, em 1988, e se faz necessária uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

Especificamente com relação à educação profissional, com base na visão utilitarista e produtivista, em 1984 cria-se o Programa de Expansão do Ensino Técnico. Por outro lado, no Ministério da Ciência e Tecnologia e no CNPq, segundo Frigotto (2006), identifica-se o esgotamento do modelo taylorista-fordista de processo produtivo e apontam implicações para a questão da formação técnica. Dentro de setores do MEC, especificamente no INEP, desenvolvem-se estudos que incorporaram uma perspectiva crítica de educação, oposta à visão dualista de ensino, e a favor de uma escola unitária com primeiro e segundo graus concebidos como educação básica ou fundamental. Tal concepção se opõe também à visão privatista, empresarial da educação unidimensional de formação para o mercado de trabalho e regionalista, defende a dimensão universal e gratuita da educação. Nasce, nesse sentido, a proposta de uma formação politécnica que postula a articulação de todas as dimensões da vida humana (biológica, material, intelectual e lúdica) em seu conteúdo. (GIORGI, 2012, p. 110)

Segundo Giorgi (2012), as necessidades de se atender às demandas do capital e da iniciativa privada, nos anos de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sobretudo na década de 90, trariam um retrocesso às políticas de educação da Rede Federal, pois estas foram consideradas onerosas para o Governo. O Ministro Paulo Renato de Souza assinou, em 1995, o documento Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, com vistas à criação de uma nova LDB:

Nesse documento, o MEC dá a conhecer sua intenção de efetuar reforma no ensino técnico-profissional, devido principalmente a problemas e distorções relativas à rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, a saber: a) altos custos se comparados essas escolas a outras da rede federal de ensino; b) oferta de poucas vagas; c) exclusão de alunos trabalhadores e de baixa renda devido à dificuldade de acesso; d) duração longa dos cursos incompatível com a demanda dos setores produtivos; disposição da maioria de seus alunos em prosseguir os estudos no ensino superior, fato que os desviaria do mercado de trabalho (CHRISTOPHE, 2005). Evidencia-se aqui de que maneira o governo em questão compreende a educação profissional: como modo de

produzir mão de obra no intuito de servir ao mundo da produção. (GIORGI, 2012, p. 111) (grifos nossos)

Pode-se verificar no Documento do MEC que a formação discursiva que vincula as escolas técnicas à mão de obra de alunos das classes populares para o mercado de trabalho atravessou décadas, cumprindo o papel da memória discursiva de fixar um sentido sobre os demais. Neste momento histórico, a materialidade da língua, no Documento do MEC, fornece algumas pistas: os CEFETS estavam sendo frequentados por alunos que eram submetidos a um rigoroso processo seletivo e, por essa razão, as poucas vagas não eram preenchidas por alunos de baixa renda, mas sim pelos filhos das elites que, na maior parte das vezes, prosseguiram a formação num curso superior (geralmente, uma das engenharias) e não se empregavam como mão de obra para as indústrias.

Deste modo, a maneira como um curso técnico historicamente é concebida é determinada pela memória discursiva, dentro de certas formações discursivas, as quais são responsáveis pelas posições em que se encontram os sujeitos. O intradiscorso do Planejamento Político-Estratégico 1995/1998 deixa as pistas para que uma nova lei seja criada e altere o panorama da Educação Federal Brasileira.

A memória fundadora da Escola de Aprendizes e Artífices se movimenta ao longo da história das Escolas Técnicas e possibilita a instauração de uma discursividade em relação aos Cursos Superiores Tecnológicos, bem como aos Cursos a distância, contemplados na nova LDB Lei nº 9.394/1996. De acordo com Picawy:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicou, em 2006, o texto Educação Brasileira: 1991-2004, que nos aponta dez principais resultados do ingresso da nova LDBEN - Lei nº 9.394/1996 no cenário educacional brasileiro (...) 6 – o ensino superior se aproxima das classes mais baixas, oferecendo-lhes cursos mais acessíveis, mais breves, mais baratos e afinados com a sua destinação profissional, por exemplo os Cursos Superiores Tecnológicos e os Cursos a Distância, que se destinam à formação profissional mais próxima às suas necessidades locais; quanto aos Cursos de Educação Tecnológica, cresceram à razão de 515,5%, entre 1996 e 2004; 7 – houve, com esta aproximação do exercício profissional, da oferta à demanda, uma valorização muito grande dos cursos que traziam maior apelo popular, ocasionando um forte desequilíbrio no panorama das vocações dos jovens em idade universitária e também daqueles já inseridos no mercado de trabalho. (PICAWY, 2009) (grifos nossos)

Verifica-se no trecho acima que o tipo de curso superior mais acessível às classes mais baixas seriam aqueles mais afinados com a sua destinação profissional: os tecnológicos ou a distância. Pode-se verificar a relação discursiva

que se estabelece uma vez que o exercício profissional estaria intimamente ligado ao apelo popular. Os jovens das camadas mais populares ainda estariam afastados das universidades e a eles caberiam os cursos de curta duração ou os cursos que não os afastassem do mercado de trabalho.

Em 1997, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza assinou o Decreto 2.208/97, que promovia a separação obrigatória entre os cursos de ensino médio, de formação geral, e os cursos profissionalizantes, isto é, extinguiu os cursos integrados. Já em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva buscou modos de integração entre as modalidades de ensino e essas medidas seguem até os dias de hoje.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se deu em dezembro de 2008, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e, logo a seguir, deu-se a sua expansão. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) foi criado nesse momento. Para Otranto (2010),

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. (...) Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º). (OTRANTO, 2010)

A atual expansão da Rede Federal é obtida não somente com a criação de novos espaços, mas com a transformação de algumas escolas, as quais, de acordo com o discurso do MEC, “deixaram de existir”. Os efeitos de sentido formados são que a proposta do Governo, de fato, desejou apagar os processos que estavam envolvidos na historicidade das instituições, como a memória anterior, para que se pudesse, dando a estas novos nomes, uniformizar nacionalmente as propostas pedagógicas e os objetivos de formação profissional – o que demonstra uma ilusão de unidade e completude. Este processo significa, ainda, um silenciamento (ORLANDI, 2007), pela via do discurso, de um passado anterior ao que se propunha a ser criado no momento, para estas instituições.

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.<sup>11</sup> (grifo nosso)

Contemporaneamente, as políticas de educação do Estado sugerem que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existe para que “todas as pessoas” possam ter acesso à educação científica e tecnológica. O sentido produzido é o de que numa fase anterior o acesso à educação científica e tecnológica, ou mesmo à educação, não era efetivo, isto é, era possibilitado a uma parcela da população, e não a “todos”. Discursivamente, o acesso de todos a uma educação tecnológica traz a memória do tempo da educação profissionalizante compulsória, do período dos governos militares. No entanto este “todos” produz um acesso ilusório, pois se sabe que não há vagas para “todos” os brasileiros às conquistas científicas e tecnológicas propostas. Constrói-se, portanto, uma indeterminação destas “pessoas”, criando a ilusão de universalidade.

Tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.<sup>12</sup> (grifos nossos)

Neste trecho retirado do *site* do MEC, o marcador temporal “hoje” marca uma memória atual tão imaginária quanto a memória de um tempo pretérito. De mesmo modo, a ideia de cobertura em “todo o território nacional” determina-se, ilusoriamente, a cobertura do espaço territorial, como poderá ser observado mais adiante, na Figura 1.

Sendo assim, a proposta de educação da Rede Federal se entende como conjunto de saberes e técnicas com uma finalidade utilitária, já que o objetivo é “qualificar profissionais”. Desta feita, a proposta atual do MEC é a de que a Rede Federal possa ser ampliada para que possa atender “aos diversos setores da

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>12</sup> Idem.

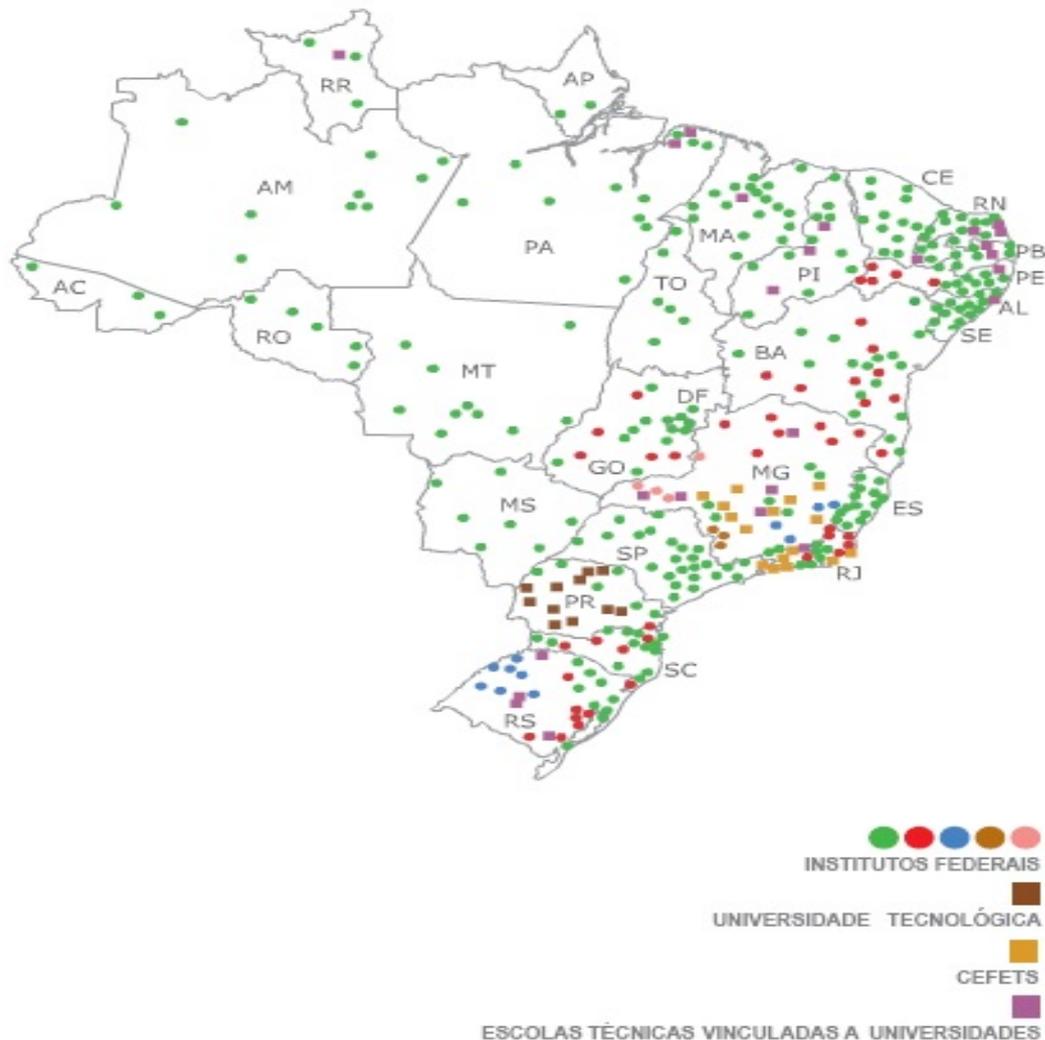
economia brasileira”. Os sujeitos, logo, são silenciados e universalizados, com o objetivo de atenção aos interesses “dos setores econômicos”.

O que se analisa, deste modo, é que a Rede Federal de Educação, por meio da memória discursiva, retomou o discurso da necessidade de mão de obra técnica qualificada para atender à industrialização (à economia) e ao setor produtivo (ao mercado). No discurso de expansão não é dada relevância à educação básica, formal, para a formação cultural e humana do cidadão. Aquela serviria, então, aos interesses do Estado; esta, aos do cidadão.

A Figura 1, a seguir, mostra o mapa atual da Rede Federal de Educação no Brasil. A leitura desta materialidade simbólica revela a conjugação de Instituições Federais de Ensino (Institutos Federais, Universidade Tecnológica, CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades) e os centros urbanos do país. Notadamente a maior concentração de Instituições de Ensino da Rede Federal se dá nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, regiões onde há maior concentração populacional, ao passo que houve pouca expansão da Rede Federal nas regiões Norte e Centro Oeste. Vale destacar que em termos econômicos essas duas regiões podem ser caracterizadas por sua extensa atividade agropecuária.

A leitura do mapa sugere que essas regiões Norte e Centro Oeste sempre estiveram esquecidas e alijadas do interesse de investimento em todos os setores, sobretudo da educação, por parte do Governo Federal. O efeito obtido com o discurso de atender “a todo território nacional” parece não funcionar na sua integralidade, ou então as ditas regiões, assim, não estariam sendo consideradas como território nacional.

Figura 1- Mapa da configuração atual da Rede Federal de Educação no Brasil



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>

A relação da formação tecnológica com o espaço urbano – com atividades econômicas, financeiras, educacionais, industriais, culturais etc – na contemporaneidade pode significar uma organização do político, ou melhor, dos modos como se dá a divisão de saberes e dizeres na sociedade. Esta organização demarcaria, por exemplo, estratégias como a escolha de qual o “melhor” curso para cada região ou como cada região demográfica é significativa em relação à formação profissional.

Além disso, a demarcação dos espaços atualmente pelos IFs, pelos CEFETs e pelas Escolas Técnicas vinculadas a Universidades indica algo a respeito da filiação das instituições que já existiam em relação às políticas de educação em

expansão e transformação de todas as instituições em IFs. Aquelas instituições que permaneceram como CEFETs ou Escolas Técnicas não desejaram a mudança<sup>13</sup>, uma vez que lhes foi dada a opção para a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>14</sup>.

No entanto constitui-se em meta para o Governo Federal, de acordo com o *site* do MEC, a ampliação desta rede, com a intenção de uniformizar a distribuição das instituições de ensino no território nacional, assim como a interiorização das universidades federais, dos Institutos Federais e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), segundo o *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*<sup>15</sup>:

12.2. ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional;

Deste modo, para que se possa compreender a criação de um curso de bacharelado em Produção Cultural, em 2013, num IF, e todas as linhas de força que daí se chocam e depreendem, faz-se mister analisar o processo de formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

## 2.2 Breve histórico do Instituto Federal do Rio de Janeiro: de ETQ a IFRJ

Documentos como o PPI, o PDI, o PPC do bacharelado em Produção Cultural e outros PPCs da Instituição narram o Histórico do IFRJ. De acordo com os conceitos de Orlandi (2012c) sobre memória, esta memória que compõem o histórico da Instituição se caracteriza pela memória institucional.

---

<sup>13</sup> São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica que não se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>14</sup> O artigo “Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”, da Profª Drª Celia Regina Otranto, apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa que levantou os principais motivos apresentados pelas Instituições para a tomada de decisão a favor ou contra a transformação em IFET e o posicionamento dos Conselhos que as representam.

<sup>15</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Observou-se nos documentos lidos que a história do IFRJ é centenária. Pode-se dizer que o *campus* mais antigo data de 1909, onde funcionava a Escola Técnica anexa ao Posto Zootécnico de Pinheiro, numa fazenda de 318 hectares, localizada no município de Pinheiral, no médio Vale do Rio Paraíba do Sul, a cerca de 120 km da capital. Esta escola foi transformada, em 1910, pelo Ministério da Agricultura, em Escola Média de Agricultura e Veterinária de Pinheiro. Posteriormente, transformou-se em Patronato Agrícola e, em 1947, em Escola Agrícola Nilo Peçanha.

Conforme brevemente apresentado antes, a Escola Técnica de Química foi criada por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de fevereiro de 1942. O curso Técnico de Química Industrial entrou em funcionamento em 1946, em espaço cedido na Escola Nacional de Química, da Universidade do Brasil (UFRJ) e, no ano seguinte, começou a funcionar na Escola Técnica Nacional (ETN), hoje Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). A Escola Agrícola Nilo Peçanha passou a ser nomeada Escola Agrotécnica Nilo Peçanha, em 1956.

A segunda Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei 3.552/59, passou as Escolas Técnicas à categoria de autarquias e a ETQ passou a se chamar Escola Técnica Federal de Química (ETFQ), que por quatro décadas sobreviveu sem sede própria.

Em 1965, a ETFQ passaria a Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQ-GB) e, em 1974, após a fusão do Estado da Guanabara com o Rio de Janeiro passou a se chamar Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ). Somente em 1985 que a ETFQ-RJ possuiu sede própria, no bairro Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, onde hoje está instalado o *campus* Rio de Janeiro. Em 1988, tem-se a criação do curso Técnico em Biotecnologia, curso criado com base nos últimos avanços da ciência na área e oferecido naquele momento em poucas instituições no país.

A Escola Agrotécnica, por sua vez, passou a ser Colégio Agrícola Nilo Peçanha, em 1968, vinculado, então, ao Ministério da Educação por meio da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na década de 1990, a ETFQ-RJ é ampliada com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UNED), na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Nesta unidade de ensino funcionaram os cursos Técnico em Química e Técnico em Saneamento.

A ETFQ-RJ passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em dezembro de 1994, com a Lei nº 8.948, que criou o Sistema Nacional

de Educação Tecnológica. A instituição, então, foi transformada, em 1999, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ- Nilópolis). Nesse momento, realizou-se, também, a mudança de sede para o município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2001, outros cursos técnicos foram criados na Instituição. No ano seguinte, os cursos superiores foram autorizados a funcionar, mas com a oferta restrita a cursos superiores de tecnologia (CSTs) e as licenciaturas, sendo autorizados os cursos superiores de Tecnologia em Processos Químicos, para a Unidade Maracanã (hoje, Rio de Janeiro), e Tecnologia em Produção Cultural, para a Unidade Nilópolis. Até esse momento, os IFs só poderiam formar técnicos de nível médio, tecnólogos e professores. Em 2003, os cursos Superior em Tecnologia em Química dos Produtos Naturais (que não é mais oferecido atualmente), a Licenciatura em Química e a Licenciatura em Física foram autorizados para a Unidade Nilópolis (esse se iniciou no 1º semestre de 2004 e este, no 2º).

Os Decretos nº 5.224 e nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, dispuseram sobre os CEFETS e a organização do Ensino Superior, definindo-os como Instituições Federais de Ensino Superior. Nestes Decretos também foi autorizada a criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como a participação em pesquisas científicas destas instituições.

O primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* no CEFETQ foi criado na Unidade Maracanã, em 2004, denominado Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional. Em 2005, foi criado o segundo curso de pós-graduação *lato sensu*, na Unidade Maracanã, denominado Especialização em Ensino de Ciências. Os Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06 criaram o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Ensino Médio voltou a ser integrado ao profissionalizante. Nesse ano, o CEFETQ passou a oferecer, nas unidades Maracanã e Nilópolis, o curso técnico de Montagem e Suporte em Informática (MSI), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o PDI da Instituição, os anos de 2005 a 2008 compreenderam a segunda fase da expansão e da ampliação de cursos oferecidos:

No período de 2005 a 2008 o CEFETEQ vivenciou a segunda fase de expansão na perspectiva de implantação de novas unidades: Núcleo Avançado de Arraial do Cabo (2005) com a oferta do curso Técnico de Logística Ambiental; Núcleo Avançado de Duque de Caxias (2006) com a oferta do curso Técnico de Operação de Processos Industriais em

Polímeros; Unidade Paracambi (2007) com a oferta dos cursos Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Gases e Combustíveis; Unidade São Gonçalo (2008) com a oferta do curso Técnico em Segurança do Trabalho; e, Unidade Volta Redonda (2008) com a oferta dos cursos Técnico em Metrologia, Técnico em Automação Industrial, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Ainda, a instituição criou o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, com a oferta do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, em 2007, no *campus* Nilópolis. (IFRJ, 2014, p. 18)

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) se deu em 2008, com a Lei nº 11.892. Nesse momento o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, ainda vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), passou a ser nomeado *campus* Nilo Peçanha – Pinheiral. A sede do IFRJ voltou para o município do Rio de Janeiro e novos *campi* foram criados, assim como novos cursos. De acordo com o PDI da Instituição, esta compreende a terceira fase de expansão.

Em 2009, novos *campi* do IFRJ foram criados nos municípios de Duque de Caxias, Paracambi, São Gonçalo, Volta Redonda, Arraial do Cabo, onde antes havia Unidades. O *campus* de Ciências da Saúde foi criado no bairro Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, com vários cursos superiores na área biomédica. Em 2010, o IFRJ também se expandiu para os municípios Engenheiro Paulo de Frontin e Mesquita.

Seis novos *campi* estão em fase de implementação, desde 2011: Belford Roxo, Niterói, São João de Meriti, Complexo do Alemão (Rio de Janeiro), Cidade de Deus (Rio de Janeiro) e Mesquita (inicialmente constituído como Centro de Ciências e, posteriormente, *campus* Avançado); e dois *campi* avançados: Centro – Praça XI (Rio de Janeiro) e Resende.

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, em 2011, foi autorizado o primeiro curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos (Rio de Janeiro). E, em 2015, foi aprovado pela Capes o primeiro curso de doutorado da Instituição, em Ensino de Ciências, que terá início no semestre 2016.1.

O IFRJ é formado, atualmente, por onze *campi* em funcionamento: Maracanã, Nilópolis, Pinheiral, Duque de Caxias, Paracambi, São Gonçalo, Volta Redonda, Paulo de Frontin, Arraial do Cabo, Realengo e Mesquita. A sede da Reitoria permanece instalada na cidade do Rio de Janeiro e, futuramente, estará no centro da cidade.

Em relação às imagens que a própria Instituição constrói de si, dois recortes discursivos serão apresentados a seguir, o primeiro do PDI e o segundo do *link* histórico, do *site* da Instituição.

O IFRJ, ao completar seis anos de funcionamento, coloca-se como uma instituição produtora e disseminadora da cultura, da ciência e da tecnologia para a região Centro-Sul Fluminense, além de partícipe da indução do desenvolvimento local e regional. Sua história é marcada por diferentes institucionalidades, que são reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país ao longo de mais de sete décadas. Mesmo que vinculada a políticas, leis e normas que visaram atender demandas de certos contextos e momentos, os princípios institucionais mantiveram-se coerente com as finalidades da educação pública, gratuita e de qualidade em padrões de excelência, diferenciando-se do modelo acadêmico das universidades brasileiras. (IFRJ, 2014, p. 19)

A partir da textualidade do PDI, podem-se construir alguns sentidos, como a não associação da Instituição a universidades acadêmicas, apesar da vinculação ao ensino superior, à pesquisa e à pós-graduação. Deste modo, constrói-se a memória institucional (ORLANDI, 2012c), que produz o discurso que diz *o que é* não a partir das suas características, mas sim da negação das características do Outro: “diferenciando-se do modelo acadêmico das universidades brasileiras”. O sujeito, então, identifica-se com a formação discursiva que desvaloriza o saber acadêmico das universidades brasileiras e, por diferenciação, produz o efeito de que estes espaços não são de produção e disseminação da cultura, da ciência e da tecnologia, assim como produz o efeito de que as universidades brasileiras não se mantêm coerentes com a educação pública, gratuita e de qualidade em padrões de excelência.

O *link* histórico, no *site* da Instituição, não apresenta, conforme no PPI, no PDI e em PPCs consultados, o percurso histórico da Instituição até os dias de hoje. O *site* se limita a iniciar o histórico desde a criação do IFRJ, em 2008, e deste modo, silencia uma trajetória de décadas da Instituição. No entanto, neste mesmo histórico, o sujeito-autor faz referência aos anos de tradição da Instituição, o que gera uma ambiguidade – característica própria da língua:

O IFRJ tem, na sua trajetória, atuado na formação de jovens e adultos trabalhadores comprometidos com o desenvolvimento sustentável, amparado nos princípios da ética e da cidadania. Nossa perspectiva de uma educação inclusiva tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade. Um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania. O direito ao conhecimento, que foi negado a amplas camadas de nosso povo, tem provocado distorções tão gritantes em nossa

sociedade, que somente uma intervenção planejada e amparada nos princípios da politecnia poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações de que nosso país necessita. Tendo o trabalho como agente educativo, a histórica relação de nossa Instituição com o mundo do trabalho, associada a um modelo democrático de gestão que vimos implementando, credencia-nos para novos desafios. (<http://www.ifrj.edu.br/instituicao/historico>)

Alguns efeitos de sentido podem ser produzidos a partir da textualidade do histórico do IFRJ, presente no *site* da Instituição: apesar da relação atual do IFRJ com a pesquisa e o funcionamento dos cursos de graduação e de pós-graduação, o discurso da “formação de jovens e adultos trabalhadores” ainda se constitui como marca de atuação da Instituição. Obtém-se, também, um efeito de discurso messiânico, pois a Instituição tem a perspectiva de “resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados”.

A memória institucional demonstra uma identificação com a formação discursiva do período ditatorial, e essa memória produz um efeito de discurso paternalista, em que o único caminho possível para o sujeito é o da redenção a uma escola técnica para conseguir um emprego digno em uma indústria, pois a “*intervenção planejada e amparada* nos princípios da politecnia poderá resgatá-lo”. As imagens formadas para este aluno/trabalhador é de alguém marginalizado, sem direito à cidadania, prisioneiro, desamparado, que necessita da Instituição para se tornar pertencente à sociedade, como um cidadão de direitos, trabalhador livre e amparado; um sujeito livre: “livre para livremente se submeter às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, [livremente] sua submissão” (ALTHUSSER, 1985, p. 104 apud PÊCHEUX, 2014, p. 133). A repetição da palavra “resgate” produz um efeito de dar um “socorro”, de devolver à vida aquele que se encontra sem saída.

O efeito obtido com a “histórica relação de nossa Instituição com o mundo do trabalho” mais uma vez demonstra a memória institucional, que traz o percurso da Instituição com a educação voltada para o mercado de trabalho e para o atendimento aos filhos das classes desfavorecidas. Deste modo, conforme apresentado no discurso do PDI da Instituição, esta se diferencia dos objetivos das universidades.

De forma a compreender a formação atual do IFRJ, apresenta-se o mapa do Estado do Rio de Janeiro, na figura 2, com a localização dos *campi*.

Figura 2- Mapa da configuração atual do IFRJ no Estado do Rio de Janeiro, por regiões.



Fonte: <http://www.ifrj.edu.br/node/3373>

O *campus* do IFRJ onde funciona o curso de bacharelado em Produção Cultural é o *campus* Nilópolis, situado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, há 34 km da capital. Esse *campus* passou a funcionar em março de 1994, como uma Unidade Descentralizada de Ensino (UNED), já foi a sede da Instituição, conforme apresentado, e hoje funciona como o maior *campus* do IFRJ.

Nilópolis é conhecido como o menor município do Estado do Rio de Janeiro em área territorial, possui pouco menos de 20 km<sup>2</sup>, e uma população em torno de 160 mil habitantes. O município possui projeção nacional (quicá, internacional) com o G.R.E.S. Beija Flor (Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis, como é conhecido), um espaço de manifestações culturais do Estado.

O *campus* Nilópolis possui, atualmente, cerca de 2300 alunos matriculados e oferece os seguintes cursos: de nível médio técnico: Química, Controle Ambiental, Manutenção e Suporte em Informática (na modalidade Educação de Jovens e Adultos); de graduação: bacharelado em Produção Cultural, bacharelado em Química, Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, licenciatura em Química, licenciatura em Física, licenciatura em Matemática; de pós-

graduação: doutorado em Ensino de Ciências, mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências, mestrado profissional em Ensino de Ciências, especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, especialização em Educação de Jovens e Adultos e especialização em Gestão Ambiental.<sup>16</sup>

Ainda com propósitos de contextualização, o próximo capítulo será responsável por apresentar sobre a questão da cultura e sobre a formação de produtores culturais em cursos de bacharelado, no Brasil.

---

<sup>16</sup> O curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários está, no momento, sendo submetido à aprovação, na Instituição.

### 3 A FORMAÇÃO DE PRODUTORES CULTURAIS NO BRASIL

Este Capítulo 3 buscará identificar as formações discursivas de um curso que se propõe a ensinar sobre cultura e aspectos culturais da formação humana, o bacharelado em Produção Cultural, num espaço há décadas destinado à formação profissional e tecnológica, um IF, para que possamos, a seguir, realizar a análise de alguns elementos específicos da textualidade do seu PPC.

Além disso, neste capítulo serão apresentadas algumas referências em relação ao estado atual de oferecimento do curso de bacharelado em Produção Cultural no país, para que se possa construir uma historicidade e como meio de comparação com o curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, enunciado na textualidade do PPC.

#### 3.1 A questão da cultura

Pensar a formação de produtores culturais é considerar, em alguma medida, o processo que se estabelece de formação de produtores, no âmbito do ensino superior, todavia, por outro lado, também é considerar o(s) sentido(s) de cultura.

Noção ainda pouco trabalhada na AD, a cultura pode ser tomada segundo Rodríguez (2000), como um efeito de um processo de homogeneização, produzindo a ilusão de constituição de um povo, de uma nação, de um Estado.

Contudo há variados caminhos para se abordar a questão da cultura. Ramos (2015) ao analisar os estereótipos culturais a partir do quadro teórico da AD, aponta a complexidade significante da palavra *cultura*, uma vez que “circula em diversas áreas de conhecimento e cada qual atribuindo a esta um sentido” (p. 221). Deste modo, esta sobreposição de determinações pode ser observada na própria estrutura organizacional do curso de bacharelado em Produção Cultural, uma vez que várias áreas se sobrepõem na constituição do fluxograma do curso<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Vide o Anexo B, com o Fluxograma do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, no CD anexado.

Na perspectiva assumida pela referida autora, a cultura não está fora de uma dimensão política e histórica – condição de movência de possibilidade de ruptura e mudança. Contudo, pelo efeito da homogeneidade, a cultura pode operar como um meio de “construir o olhar para o outro, determinando, cristalizando sua condição.” (RAMOS, 2015, p. 222). A autora sugere que se deva romper com o efeito de transparência da cultura que transforma, sedimenta, naturaliza marcas culturais em estereótipos.

Esse acabamento (completude) da cultura produz efeitos de caricatura – estereótipo que homogeneiza práticas culturais de uma formação social. Esse efeito de caricatura também pode promover a simplificação das práticas. Conforme Ramos (2015), a redução “a poucas marcas identificáveis cria a ilusão de que é possível conhecer e dominar uma cultura, criando espaços de discriminação ou de veneração em regimes de verdades” (p. 227). Tem-se, portanto, um jogo de forças que tanto regula fronteiras quanto relações de poder.

Para Bauman (2012 apud Ramos, 2015, p. 223) “o conceito de cultura foi planejado para responder às preocupações e ansiedades da ‘era da passagem da montanha’ – e a resposta se mostrou tão ambígua quanto eram ambivalentes as aflições nascidas dessas ansiedades”. A “era da passagem da montanha” se caracteriza, de acordo com Ramos, pela passagem de uma visão do mundo como criação divina para uma visão do mundo como criação humana, a qual traz no bojo as ideias de controle e educação.

Dorneles (2015) apresenta a cultura como espaço de ambiguidade e vai em direção aos elementos que a tratam como uma *ordem*, no sentido tal como a AD trata a língua, através do “rompimento do imposto” (ORLANDI, 1996, p. 45 apud DORNELES, 2015, p. 180). De acordo com Dorneles (2015), “nesse sentido, trazer a noção de ordem para a cultura é conceber a cultura como prática sócio-histórica cuja materialidade advém da relação com o simbólico.” (p. 180).

Bauman (2012 apud Dorneles, 2015), segundo a autora, define a cultura pelo seu duplo, pois esta tanto regula a vida em sociedade quanto encontra espaço para a liberdade e a criatividade.

Tratar da ordem da cultura, nessa perspectiva, é reconhecer a ambivalência que lhe é inerente, que a mantém como materialidade que se efetiva tanto em práticas factuais, no sentido da existência física, situada no espaço e no tempo, quanto por práticas simbólicas. A cultura como efeito social já tem a presença da linguagem, da história, da ideologia e do sujeito. Com isso quero apontar para o fato de que a proposta de tratar ordem da cultura sob

o aspecto da ambivalência e/ou da dualidade pressupõe ter na base as noções desse quarteto que constitui qualquer processo discursivo. (DORNELES, 2015, p.180)

A autora, com base em Escobar (1979), concebe a cultura como modo de produção de sentido e de conhecimento, como um efeito de sociedade, da história, o que confere, portanto, àquela, materialidade. De acordo com Escobar (1979 apud DORNELES, 2015): “(...) o Estado está sempre no comando e o momento cultural, os objetos evidenciados em determinado momento histórico estão relacionados à posição ideológica dominante.” (p. 181).

Aqui se distancia, em parte, do referido autor, pois a perspectiva quanto à ideologia, em alguma medida, difere-se da perspectiva da AD<sup>18</sup>, no entanto se está de acordo em relação às formações discursivas que a memória do Estado deixa em certos discursos ao tratar da cultura.

Dorneles (2015), a partir de estudos de Ferreira (2000) a respeito da questão da ambiguidade na língua, analisa a cultura por meio deste mesmo aspecto da duplicidade e da ambivalência. A cultura pode ser entendida como espaço que deixa possível a existência do outro, do sentido.

Logo, olhar para a cultura a partir desse aspecto é também entender a produtividade implicada naquilo que deixa espaço para a deriva, que não segrega em gueto o singular, mas deixa espaço para que possa existir o outro, o sentido, o sujeito sempre latente, pronto para emergir na confluência das práticas socioculturais discursivas ou não. (p. 182)

Pensar o produtor cultural, ou melhor, a formação do produtor cultural é considerar que a cultura está sujeita à falha, ao equívoco, à incompletude, tal como a língua. A sua porosidade pode ser pensada como uma forma de estabelecer diferenças e manifestar a resistência (RAMOS, 2015) dos sujeitos.

Na próxima seção estarão algumas reflexões acerca de como a produção cultural é significada no momento histórico contemporâneo nesta sociedade.

### **3.2 A Produção Cultural e a formação (acadêmica) de produtores culturais no Brasil**

---

<sup>18</sup> A formulação para o conceito de ideologia, na perspectiva da AD, foi realizada no Capítulo 1.

As textualidades (notícias de jornais, artigos acadêmicos etc) que produzem a imagem do produtor cultural são perpassadas por um certo imaginário *sobre cultura*. RODRÍGUEZ (2000) verifica o que “a noção de cultura desempenha em certos discursos da (sobre a) colonização” (p. 33). De acordo com a autora, haveria no imaginário a constituição de vários sentidos para cultura. Considerando a presente pesquisa, podem-se elencar alguns: cultura europeia civilizada, como figura nos enunciados como “Temos de levar cultura para a região x” (que se caracteriza pelo discurso da ação social, ressignificado na atual sociedade de mercado); cultura popular, que pode ser estigmatizada até ser reduzida a uma “folclorização”; cultura de massas, que pode adquirir um sentido pejorativo etc..

Tais exemplos são discursividades sobre cultura que ora exaltam a concepção de cultura como atividade de uma minoria (logo, alguns têm e outros não) ora como uma regularidade de padrões (RAMOS, 2015). Pode-se observar em ambas discursividades a relação da cultura com o político e o ideológico. Os sentidos produzidos nas práticas, rituais etc. são ideológicos; como é possível ao sujeito se inscrever ou não em determinadas práticas.

Formar um profissional, além da reprodução da força de trabalho, também significa a possibilidade de manter (reproduzir) alguns sentidos de cultura já naturalizados, como também produzir outros efeitos de sentido – conduzindo a uma desterritorialização de saberes. No entanto, independentemente da formação em um curso de bacharelado, profissionais sem formação acadêmica ou com formação de nível médio técnico ou com formação de tecnólogo, nesta ou em diversas outras áreas, já atuavam e/ou atuam como produtores culturais. Deste modo, observa-se como é controverso e amplo o debate em torno da profissão de produtor cultural.

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>19</sup>, a *ocupação* produtor cultural (CBO 2621-05) pertence à área de atividade “Produtores artísticos e culturais” (CBO 2621) e também pode ser intitulada como “empresário de espetáculo ou tecnólogo em produção cultural”. A importância de se ter uma profissão categorizada pela CBO, de acordo com o Ministério do Trabalho e

---

<sup>19</sup> Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

Emprego (MTE)<sup>20</sup>, está na realização de algumas ações no âmbito trabalhista. A profissão do produtor cultural, no entanto, carece de regulamentação pelo MTE.

Segundo a descrição para a ocupação, pela CBO, o produtor cultural planeja, elabora, organiza, executa, difunde e critica (dentre outras funções) projetos culturais, como, por exemplo, a criação e a organização de espetáculos, sejam de artes plásticas, cinema, artes cênicas, dança, literatura, música, rádio/televisão, via *web* ou mostras e/ou outros eventos, “para tanto criam propostas, realizam a pré-produção e finalização dos projetos, gerindo os recursos financeiros disponíveis para o mesmo.”.

A CBO também determina condições gerais de exercício, formação e experiência deste profissional que trabalha com a produção cultural:

Trabalham principalmente em atividades culturais, recreativas, desportivas, em empresas públicas ou privadas, como empregados ou prestadores de serviços. As habilidades de pesquisa, organização, supervisão e de relacionamento interpessoal são importantes para o exercício das suas atividades, as quais se desenvolvem predominantemente em equipes e em horários irregulares. Essas ocupações não demandam nível de escolaridade determinado para seu desempenho, sendo possível que sua aprendizagem ocorra na prática. Seguindo a tendência de profissionalização que vem ocorrendo na área das artes, contudo, pode-se afirmar que, cada vez mais, será desejável que os profissionais apresentem escolaridade de nível superior.

É válido ressaltar que algumas destas atividades existem há muitos anos (séculos, até) antes da criação do primeiro curso (em nível médio técnico ou superior). Essa abrangência de ações/práticas que podem ser realizadas pelo produtor cultural produz um efeito ao mesmo tempo de divisão de tarefas e de “multiprofissional”, que estaria preparado, por ter “flexibilidade”, para qualquer atividade – ainda que atividades complexas, como elaborador de políticas culturais.

A profissão de produtor cultural é reconhecida desde 2013, pelo MTE, no entanto, não é regulamentada<sup>21</sup>. Há, no momento, a regulamentação para

---

<sup>20</sup> De acordo com o artigo de Sandra Helena Pedroso, “O produtor cultural e a formalização de sua atividade”, “O CBO, de acordo com a Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002, do MTE, é importante para: Art. 2º - Determinar que os títulos e códigos constantes na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, sejam adotados; I. nas atividades de registro, inscrição, colocação e outras desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE); II. na Relação anual de Informações Sociais - (RAIS); III. nas relações dos empregados admitidos e desligados - CAGED, de que trata a Lei Nº 4923, de 23 de dezembro de 1965; IV. na autorização de trabalho para mão-de-obra estrangeira; V. no preenchimento do comunicado de dispensa para requerimento do benefício Seguro Desemprego (CD); VI. no preenchimento da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS no campo relativo ao contrato de trabalho; VII. nas atividades e programas do Ministério do Trabalho e Emprego, quando for o caso.” Disponível em: <[clubedacultura.com/fev/fv7/pages/pdfs/Sandra\\_Pedroso\\_20112013.pdf](http://clubedacultura.com/fev/fv7/pages/pdfs/Sandra_Pedroso_20112013.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2015.

ocupações específicas de produtores, conforme se lê em nota da CBO<sup>22</sup>, bem como para tecnólogos, porém esta regulamentação não atende às novas ocupações e a todos os arranjos produtivos da ocupação, atualmente.

Interessante pensar que a regulamentação dessa profissão não está fora do tema “desenvolvimento humano sustentável”, consagrado pela lógica neoliberal. Para Amaral (2007), a discussão do tema, que ganha certa visibilidade nos últimos tempos, busca, dentre outros aspectos, incentivar “a formação de capacidades humanas, o conhecimento e o uso de capacidades adquiridas para o descanso e para a produção de atividades culturais, sociais e políticas” (p. 71). Dessa forma, o profissional que ampliará e possibilitará tais condições se faz necessário.

De acordo com depoimento<sup>23</sup> de Kátia de Marco, presidente da Associação Brasileira de Gestão Cultural, apresentado numa notícia sobre o reconhecimento social da profissão:

“Existe na atualidade uma necessidade que urge no que se refere ao reconhecimento social e econômico da profissão de Produtor Cultural, antes até da mobilização em torno da regulamentação da profissão em si, mais burocrática e polêmica.” Para Kátia de Marco, a formalização dos direitos, deveres, fazeres e suas éticas são fundamentais e urgentes à produção cultural brasileira. (CARVALHO, 2013)

De mesmo modo, dentre outras noções específicas, uma vez que há a necessidade de captação de recursos para a viabilização de projetos culturais, há a necessidade de formação deste profissional que trabalha com a cultura em algumas

---

<sup>21</sup> Tramita, na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei para a regulamentação da profissão de *produtor cultural, esportivo e de ações sociais*, o PL5575/2013. O registro será obrigatório para a assinatura de contratos de apoio, financiamento, patrocínio ou serviços por órgãos governamentais. Um substitutivo ao PL foi aprovado no dia 26/08/2015 e prevê que o reconhecimento será dado a quem comprovar exercício da profissão (nos dois anos anteriores à lei) e a conclusão de curso técnico, de graduação ou pós-graduação na área. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=576797>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

<sup>22</sup> De acordo com nota no *site* da CBO, “Os Produtores de rádio e televisão são regulamentados pela Lei nº 661/78 e decreto nº 84.134/79 e vinculados ao Sindicato dos Radialistas; os Produtores de cinema e teatro têm a profissão regulamentada pela Lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e Técnicos em Espetáculos e Diversões e estão vinculados ao Sindicato dos Artistas e Sindicine - Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica.”

<sup>23</sup> Depoimento presente na notícia “Reconhecimento é o primeiro passo para a regularização da profissão produtor”, de Mariana Carvalho, publicado no *blog* Panorama da cultura, em 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/site/panoramadacultura/reconhecimento-e-primeiro-passo-para-regularizacao-da-profissao-produtor-cultural/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

áreas específicas, como no *marketing* cultural, na política cultural, na economia financeira, na gestão e, ainda, nas relações internacionais. Além disso, de acordo com os profissionais da área, para a etapa da produção executiva também se necessita de formação específica para a formação do cabedal de conhecimentos deste profissional da área de produção cultural. Para estas especificidades do produtor cultural, observa-se a posição de *provedor* que ocupa no campo da cultura em relação à economia.

Nos dias de hoje, no entanto, dependendo do tamanho da produção a ser executada, essa não se faz só com um profissional capacitado, mas com uma equipe que exerce as funções de planejamento, produção e gestão cultural (dentre outras etapas) de um evento, para que se possa dar conta de todas as fases de produção, que vão desde o planejamento, à captação de recursos e à realização final. Além disso, esse profissional deve ser capacitado para a elaboração de políticas institucionais para a arte e a cultura.<sup>24</sup>

Desta forma, assume-se que tão complexo quanto qualquer aspecto que envolva cultura, heterogênea deve ser a formação de produtores culturais, o que acaba por exigir uma formação específica, com saberes teóricos reflexivos e práticos, interdisciplinares<sup>25</sup>, que se agrupam em vários ramos de planejamento e atuação.

A institucionalização da área começa a se sedimentar com a implantação de cursos de pós-graduação, seminários e congressos, que apresentam resultados de pesquisas. Estes espaços são criados para se pensar e discutir a formação continuada e a pesquisa mais especializada na área de Produção Cultural, o que

---

<sup>24</sup> É interessante observar como a sobreposição entre as áreas que constituem a base da formação do produtor cultural pode ter outras significações. Em notícia *online*: “Reconhecimento é o primeiro passo para a regularização da profissão produtor” há o seguinte trecho: “Eduardo Santana, sócio-diretor da Fly Cow Produções Culturais e com mais de 15 anos em desenvolvimento de projetos culturais públicos e privados, destaca que o produtor carrega a imagem de “faz tudo”, o que atrapalha na qualificação de sua atividade, assim como a valorização de seu trabalho e a busca pelo reconhecimento.”. O “faz tudo”, logo, seria menos prestigiado do que um profissional com “características próprias”. (Fonte citada)

<sup>25</sup> Orlandi (1994) assevera que há uma dispersão das formas de conhecimento e que os “projetos interdisciplinares” suporiam elidir essa dispersão necessária. Seria a ilusão do objeto integral e do saber total. Dessa forma, a interdisciplinaridade, imaginariamente, ultrapassaria a história do conhecimento, ao passo que, do ponto de vista discursivo, a interdisciplinaridade é parte da história. Conforme aponta a autora, “a Análise do Discurso reconhece a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento” (ORLANDI, 1994, p. 53-54).

resulta em mais um fator para se conseguir o reconhecimento social da profissão e legitimar a área.

A procura pelo curso superior em Produção Cultural tem sido motivada por eventos de grande porte ocorridos no país e por incentivos fiscais a empresas privadas que promovam a cultura, possibilitados pela Lei Rouanet<sup>26</sup>. No entanto a localização dos cursos ainda está restrita a certos territórios do país, o que demonstra a existência de um olhar direcionado somente para os grandes centros urbanos, por razões mercadológicas, no que tange ao circuito cultural e turístico, que elege umas localidades em detrimento de outras.

A Subseção 3.2.1 se propõe a traçar os fios de uma narrativa histórica sobre os cursos superiores de Produção Cultural no Brasil. A partir da leitura de alguns documentos, como os *sites* das Instituições de Ensino, bem como os PPCs disponíveis de alguns desses cursos, espera-se poder comparar, em alguns aspectos, o curso do IFRJ com os demais cursos de bacharelado em Produção Cultural a fim de (des)construir sentidos para este curso de formação.

### 3.2.1 A formação acadêmica de produtores culturais

A seguir, será feito um breve histórico com elementos desde a criação ao estado atual dos cursos de formação superior em Produção Cultural, no Brasil, na modalidade bacharelado. Há, no entanto, um curso sequencial e um de formação profissional. Optou-se por não realizar o panorama dos cursos CST em Produção Cultural por não se constituírem em foco no presente trabalho, que tem como *corpus* principal o PPC de um curso de bacharelado<sup>27</sup>. As informações foram buscadas nos *sites* e em documentos oficiais que constam nos *sites* das instituições, como PPC, fluxograma, ementários, atos autorizativos, Decretos, Portarias etc. Estes documentos são aqui entendidos como *gestos institucionais* de valorização e de

---

<sup>26</sup> Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.

<sup>27</sup> De acordo com Sandra Pedroso, no artigo **O produtor cultural e a formalização de sua atividade**, segundo levantamento de Katia De Marco e Luiz Antônio Rodrigues, há 41 cursos que habilitam tecnólogos em Produção Cultural no país. (Fonte citada)

divulgação dos cursos. Deste modo, a *internet* serviu como instrumento de resgate deste histórico, seja com a ferramenta do *site* de buscas *Google*, seja pelo envio de *emails* para as instituições<sup>28</sup>.

De acordo com Orlandi (2012c), essa textualidade dos arquivos eletrônicos se configura na *memória metálica* e compõem o interdiscurso que se forma a respeito de uma dada formação discursiva. A memória metálica possibilita compreender o funcionamento da rede internet, em que há extratificação dos sentidos, ou melhor, não há transferência de sentidos, mas multiplicação à “memória que acumula” (GALLO, 2011, p. 268) e produz a ilusão da completude, como se “tudo” fosse encontrado por lá.

Nesta subseção estarão alguns elementos de instituições de ensino que oferecem o curso superior de Produção Cultural, com vistas a apresentar a historicidade do curso, isto é, de contextualizar o que se tem como formações discursivas para o curso superior de Produção Cultural.

Não são muitas as universidades no Brasil que oferecem o curso de Produção Cultural no nível superior, bacharelado, ou mesmo em área e/ou modalidade afim. Serão apresentadas, portanto, características gerais de cada curso superior em sua Instituição correspondente. Em alguns deles retiramos trechos presentes seja no *site* das Instituições ou em documentos legitimadores dos cursos, a fim de se traçar um perfil do processo de institucionalização do curso superior de Produção Cultural.

Logo a seguir, construiremos uma tabela com o propósito de organizar as principais referências encontradas para estes cursos, para fins de apresentação, no entanto não são definitivas e nem têm o propósito de esgotar a busca pelos cursos superiores de Produção Cultural do país.

- Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP)

Essa instituição privada de ensino, localizada em Higienópolis, em São Paulo, apresenta-se como a única instituição do Estado de São Paulo a oferecer o Curso Superior de Complementação de Estudos<sup>29</sup> com Destinação Coletiva de Produção

---

<sup>28</sup> Considera-se, tal como Gallo (2011), a internet “como um lugar de conhecimentos próprios (...), ou seja, um espaço que temporaliza o sentido de forma própria e inédita” (GALLO, 2011, p. 256)

<sup>29</sup> De acordo com a LDB 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, os Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos atestam que o aluno adquiriu conhecimentos em um campo do saber. Neste tipo de curso é exigido que o aluno tenha diploma de graduação ou que esteja frequentando um curso de graduação.

Cultural – vinculado ao curso de Educação Artística, reconhecido pelo Decreto nº 78.059 de 15/07/76 (pioneiro no ensino de educação artística no país). O curso é superior, com duração de dois anos, no entanto não é de graduação, pois é oferecido na modalidade sequencial, com disciplinas oferecidas em módulos, conferindo ao concluinte um diploma, sem garantir a possibilidade de ingresso na pós-graduação nem avanço na carreira acadêmica.

O curso prevê um total de 1728h de aulas teóricas e 160h em atividades complementares. As disciplinas são estruturadas em quatro módulos e são, sobretudo, das áreas de artes, *marketing* e administração.

De acordo com a textualidade do *site*<sup>30</sup> desse curso de Produção Cultural (como é nomeado), o discurso pedagógico reproduz o discurso empresarial, pois tem como objetivos o desenvolvimento de *competências*, a *versatilidade*, a *visão ampla*, a *capacidade de atuar*, formando sentidos de atribuição ao sujeito da responsabilidade de seu sucesso.

O objetivo é proporcionar o desenvolvimento de competências indispensáveis ao profissional de hoje, como versatilidade, visão ampla e capacidade de atuar em diferentes contextos. Os profissionais formados no curso de Produção Cultural da FAAP inserem-se rapidamente no mercado, atuando em diversas atividades em empresas cinematográficas, produtoras de vídeo, instituições educacionais e culturais ou produtoras de eventos.

De acordo com o que o curso diz que “(...) estimula o aluno a entender a produção além de sua fase executiva, fazendo-o pensar a cultura, compreender o seu significado e sua dimensão no mercado e no espaço de atuação profissional.”, podem-se produzir sentidos em relação aos objetivos profissionalizantes da formação deste profissional, pois a preocupação está na inserção rápida no mercado de trabalho.

Os sentidos formados para os objetivos deste curso profissionalizante estão próximos do interdiscurso das formações discursivas do discurso oficial do Governo, no que se refere à relação com o mercado e à atuação imediata no mercado de trabalho. O discurso não produz sentidos em relação à formação cidadã nem voltada para a atuação em empresas públicas, estando, portanto, construindo paráfrases de propostas dos cursos de formação sequencial.

---

<sup>30</sup> *Site* do curso da FAAP. Disponível em: <<http://www.faap.br/faculdades/artes-plasticas/producao-cultural.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

- Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O curso da UFBA<sup>31</sup> foi o curso superior em área afim mais antigo encontrado. A graduação em Comunicação forma profissionais em duas habilitações: o jornalista ou o profissional em Produção em Comunicação e Cultura. De acordo com informação no *site* institucional, a Resolução nº 02/84, de 02.01.84 – C.F.E. garantiu o funcionamento do curso.

A habilitação em Produção em Comunicação e Cultura oferta sessenta vagas anuais de ingresso por vestibular, sendo destas, trinta vagas a cada semestre. O funcionamento deste curso é diurno e possui período de integralização mínimo de quatro anos e máximo de sete anos.

De acordo com a textualidade do *site* do curso, notadamente este possui mais disciplinas teóricas, na área de comunicação e cultura, do que disciplinas ditas “práticas”. O aspecto que diferencia este curso em relação aos demais é a utilização da mídia como meio de vinculação das atividades culturais e comunicacionais, o que é factível por ser o curso uma das habilitações do curso de Comunicação.

O profissional em Produção em Comunicação e Cultura, possuidor de um conhecimento teórico – analítico – informativo rico e abrangente da situação da cultura e da comunicação na contemporaneidade, com destaque para o panorama atual vivenciado no Brasil e na Bahia, realiza estudos e pesquisas na área de comunicação e cultura, além de planejar, produzir e realizar atividades culturais e comunicacionais, sob variadas formatações, sendo tais programas realizados diretamente pelos mídias, como “shows” inscritos em sua programação midiática ou não, ou programas realizados por terceiros, mas perpassados pela necessidade de efetiva interação com mídias.(FACOM, 2006)

Observa-se, neste curso da UFBA, a relação estabelecida entre “cultura” e “comunicação”, como dois campos de atuação diferentes. De acordo com a textualidade da descrição do curso no *site*, o curso se prestará à formação sobretudo “teórica”, no campo da cultura. Os aspectos relacionados às mídias eletrônicas, de cunho “prático”, portanto, estarão no campo da comunicação. Há uma mescla na descrição entre as especificidades das duas áreas, contudo se observa, nas relações de força, que a área de comunicação se sobrepõe.

O egresso e profissional formado neste curso não encontra os mesmos problemas em relação à regulamentação e reconhecimento da profissão, pois o sujeito será um profissional da área de comunicação, e não da produção cultural.

---

<sup>31</sup> *Site* do curso da UFBA. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/portal/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

- Universidade Federal Fluminense (UFF)

O curso é oferecido em dois espaços distintos, tendo, cada um, particularidades em relação ao outro: *campus* Niterói e *campus* Rio das Ostras.

### *Campus* Niterói

Este é o curso de bacharelado em Produção Cultural mais antigo do Brasil. Criado em 1995, pelo Departamento de Arte, no IACS – Instituto de Arte e Comunicação Social, da UFF, idealizado pelo Professor Gilberto Gouma e pela Professora Piedade Carvalho. De acordo com o histórico do curso, presente no *site*<sup>32</sup> da Universidade, o aprendizado na área antes da criação do curso acontecia de maneira “empírica” e “aleatória”. Os sentidos que se formam daí é que após o curso todos os profissionais da área tiveram a oportunidade, a necessidade ou o desejo de se capacitarem em um curso superior.

Este curso funciona em São Domingos, Niterói-RJ, e foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) – Portaria nº 2.244, de 15 de outubro de 2001. O curso tem duração mínima de sete e máxima de oito períodos, podendo ser prorrogado por mais quatro períodos. O ingresso se dá pelo ENEM / Sisu e também prevê o reingresso ou a transferência, realizados por meio de edital específico.

Encontram-se no *site* do curso da UFF alguns objetivos listados:

- Dar respaldo acadêmico a uma profissão já há muito consolidada no mercado;
- Unir áreas do saber filosófico-científico com multimeios e planejamento cultural;
- Formar profissionais que não apenas reproduzam modelos, atendendo às exigências mercadológicas, aos interesses hegemônicos da indústria cultural, mas capazes de ter iniciativas e desenvolver projetos que valorizem a diversidade sociocultural;
- Formar produtores conscientes de sua importância e dotados de uma nova visão da cultura, valorizando-a em seu potencial transformador, associando-a à educação, visando construir uma sociedade melhor;
- Estabelecer intercâmbios com entidades e centros culturais, no sentido de construir parcerias em projetos e de propiciar aos alunos, estágios em todas as etapas da produção cultural.

Além destes, tem como objetivo, de acordo com o *site*, formar profissionais que possam atuar “no campo cultural de modo consciente, compreendendo a Cultura como uma construção coletiva, sabendo que ao lidarem com a produção

<sup>32</sup> Informações presentes no *site* do curso da Instituição. Disponível em: <<http://www.uff.br/procult/index.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

cultural estão criando os paradigmas da percepção social.”. Neste discurso encontra-se a formação discursiva que associa o curso mais ao campo das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes do que à área de produção tecnológica. No entanto a palavra “nova”, em “nova visão da cultura”, não apresenta que visão seria esta de cultura, e nem a “velha visão” qual seja.

Além disso, a sequência que diz “Formar profissionais que não apenas reproduzam modelos, atendendo às exigências mercadológicas, aos interesses hegemônicos da indústria cultural, mas capazes de ter iniciativas e desenvolver projetos que valorizem a diversidade sociocultural”, apresenta dois argumentos de igual força argumentativa, mas com sentidos contrários, percebidos pelo uso da negação polêmica. Segundo Indursky (1990, p. 121), para que a negação produza um efeito de polêmica, duas formações discursivas em oposição devem ser mobilizadas no interior do discurso. Deste modo, os sentidos que se formam para o curso da UFF é que este não reproduz modelos, atendendo a exigências mercadológicas, tal como é sugerido que seja realizado em outros espaços<sup>33</sup>.

O curso de bacharelado em Produção Cultural da UFF está estruturado em três subáreas: Teorias da arte e da cultura, Fundamentos dos meios de expressão e Planejamento Cultural. De acordo com referencial no *site* da Instituição, encontramos as seguintes características para cada uma delas, dispostas no Quadro 1:

Quadro 1- Estrutura do curso de bacharelado em Produção Cultural da UFF

Teorias da Arte e da Cultura	As disciplinas que compõem este bloco irão fornecer o embasamento teórico para uma sólida formação humanística, proporcionando ao aluno condições de desenvolver uma reflexão crítica acerca da produção cultural.
Fundamentos dos Meios de Expressão	Este bloco visa fornecer ao aluno, conhecimentos técnicos e artísticos sobre os diversos meios de expressão nas áreas de artes cênicas, artes plásticas, música, literatura, dança, rádio, televisão, cinema, vídeo e computação gráfica.
Planejamento Cultural	Estas disciplinas têm como objetivo instrumentalizar o aluno para a realização de atividades que envolvam: pesquisa, planejamento, <i>marketing</i> de projetos e produtos culturais, assim como administração e gestão de empresas públicas e privadas.

Fonte: <http://www.uff.br/procult/estrutura.htm> (adaptado)

Também no *site* do curso, encontram-se as áreas de atuação deste bacharel em Produção Cultural:

<sup>33</sup> Estes operadores discursivos estarão em análise no Capítulo 5, Seção 5.4, deste trabalho.

- Atuar na área de planejamento e gestão cultural, estabelecendo metas e estratégias para o fomento e a promoção da cultura, em nível público e privado;
- Planejar a integração entre a criação artística e a gerência administrativa na produção de espetáculos (teatro, dança, música, circo etc.), produtos audiovisuais (filmes, telenovelas, discos, CDs, DVDs), obras literárias, entre outros setores da indústria cultural;
- Atuar na curadoria e organização de mostras, exposição e festivais em diversas áreas artísticas;
- Trabalhar em setores de *marketing* cultural, desenvolvendo estratégias de investimento em projetos culturais;
- Exercer a gerência cultural e operacional em instituições públicas e privadas, atuando em centros culturais, galerias de arte, museus, bibliotecas, teatros, cinemas;
- Compor equipe governamental de gestão cultural em níveis municipal, estadual e federal, auxiliando na definição de políticas públicas para a cultura;
- Contribuir nas ações de preservação e revitalização do patrimônio cultural;
- Atuar em ensino, pesquisa e extensão no magistério superior na área de Produção Cultural e áreas afins.(grifo nosso)

Deste modo, nesse curso de bacharelado em Produção Cultural, da UFF, de Niterói, observa-se, no discurso enunciado no *site* para a divulgação e registro do curso, preocupação com todas as etapas da produção cultural, bem como na produção de materiais audiovisuais, na extensão e na pesquisa na área de Produção Cultural.

A análise da textualidade do discurso de apresentação do curso no *site* verifica que há uma retomada da memória institucional da Instituição UFF, em relação a outros cursos de bacharelado da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, associando este curso de bacharelado em Produção Cultural às formações discursivas que valorizam a atuação em diversos espaços da produção e promoção da cultura, sobretudo os espaços governamentais. Em comparação a outros PPCs, inclusive ao PPC ora em estudo, do IFRJ, não há referência no *site* da UFF de atuação do egresso em Produção Cultural em Organizações Não Governamentais (ONGs)<sup>34</sup>.

### *Campus* Rio das Ostras

---

<sup>34</sup> As ONGs comparecem, significativamente, no PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, merecendo, por isso, análise específica de sua inserção nesta textualidade, no capítulo correspondente à análise propriamente dita, do presente trabalho.

O município de Rio das Ostras, localizado na Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 127.171 habitantes<sup>35</sup>, possui um *campus* da Universidade Federal Fluminense (UFF), o Polo Universitário de Rio das Ostras (PURO)<sup>36</sup>. O *campus* abriga, além do curso de bacharelado em Produção Cultural, os cursos de Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Produção, Psicologia e Serviço Social. Compreende-se este *campus*, portanto, como bastante diversificado e que não atende a áreas específicas do saber.

O curso de bacharelado em Produção Cultural da UFF, de Rio das Ostras, foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) – Portaria nº 2.244, de 15 de outubro de 2001, e possui duração mínima de sete e máxima de doze semestres. O *site* registra que o curso conta com dois laboratórios: Laboratório de Pesquisa da Imagem em Arte, Cultura e Tecnologia e Laboratório de Produção Musical e Investigação Cultural.

Os objetivos do curso estão em consonância com os objetivos do curso oferecido pelo IACS, da UFF de Niterói, estando organizados no *site* da mesma maneira, em três blocos de subáreas e com o mesmo texto.

De acordo com o *site* da Instituição, os bachareis em Produção Cultural podem atuar em diversos espaços destinados à produção e difusão de arte e cultura:

O curso prepara profissional habilitado para atuar em: Centros Culturais, Fundações, Institutos, Museus, Teatros, Galerias de Arte, Cinemas, Bibliotecas, Escolas, Universidades, Órgãos Oficiais de Cultura (municipais, estaduais ou federais), Organizações Não Governamentais (ONGs), Indústrias Cinematográfica e Fonográfica, Empresas de Televisão e Rádio, Setores de Marketing Cultural, Empresas de Produção Artística e Escritórios de Direitos Autorais.

Tal como figura no *site* do curso de Niterói, há, para o curso de Rio das Ostras, os mesmos objetivos do curso, no entanto este se diferencia daquele por apresentar os espaços de atuação do produtor cultural. Cabe observar que o comentário feito em relação ao objetivo de “Formar profissionais que não apenas

---

<sup>35</sup> Informações fornecidas pelo IBGE, senso de 2014. O *site* indica o crescimento atual do município, motivado, como uma das razões, pela instalação da Petrobras e de outras indústrias em Macaé, no polo Petroquímico e nos *royalties* destinados à cidade, decorrentes da extração de petróleo da região. A população do Município, em 2010, era de 105.676 habitantes, numa área territorial de 22km<sup>2</sup>, o que nos dá uma densidade demográfica de 461,38 hab/km<sup>2</sup>. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330452&search=rio-de-janeiro|rio-das-ostras>>. Acesso em: 14 jul. 2015. A valorização da região por conta do pólo petroquímico justifica, logo, a criação do Polo Universitário neste município.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.puro.uff.br/prodcultural>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

reproduzam modelos, atendendo às exigências mercadológicas, aos interesses hegemônicos da indústria cultural, mas capazes de ter iniciativas e desenvolver projetos que valorizem a diversidade sociocultural” para o curso de Niterói, pode, aqui, formar outros sentidos, pois os espaços de atuação elencados para o curso de Rio das Ostras são espaços de promoção da cultura, na maioria das vezes, em atenção ao mercado de entretenimento e à indústria cultural. Outro aspecto que se difere da descrição para a atuação do egresso no *site* do *campus* Niterói: está previsto que o profissional formado em Rio das Ostras possa atuar em organizações não governamentais (ONGs).

- Universidade Candido Mendes (UCAM)

Na Universidade Candido Mendes, instituição privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro, o curso que se aproxima do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ é o curso de bacharelado em Ciências Sociais, com ênfase em Produção e Política Cultural<sup>37</sup>, oferecido no *campus* PIO X. A outra habilitação para o curso de Ciências Sociais dessa universidade é em Pesquisa Social Aplicada.

De acordo com o *site* da UCAM, com *link* de consulta ao e-mec<sup>38</sup>, o curso foi autorizado pelo MEC em 01 de novembro de 2001 e reconhecido em 01 de fevereiro de 2006. A renovação de reconhecimento do curso se deu por meio da Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012. A cada semestre são ofertadas 90 vagas, para ingresso por prova, pontuação no ENEM, transferência externa ou reingresso, este para portadores de diplomas de curso superior. O edital de ingresso se encontra no *site* da UCAM.

Há poucas referências no *site* da Instituição para este curso. O curso todo perfaz um total de 2400h/aula, distribuídas em sete períodos. Na ementa há a informação de que o curso contempla disciplinas das áreas de História, Artes, Letras, Economia e Relações Internacionais. O Quadro 2 apresenta outras informações relativas ao ementário do curso de bacharelado em Ciências Sociais / Produção e Política Cultural, da UCAM.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://www.ucam.edu.br/index.php/ciencias-sociais-producao-e-politica-cultural>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTE1Mw==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTI=>>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

Quadro 2- Dados do ementário do curso de Ciências Sociais / Produção e Política Cultural, da UCAM

IUPERJ UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES			Curso/Ênfase: Ciências Sociais - PRODUÇÃO E POLÍTICA CULTURAL Habilitação: Bacharelado				
Integração Curricular	Ciclo Básico	Ciclos de Especialização	Ciclo de Profissionalização	Trabalho de Conclusão de Curso	Língua Estrangeira	Atividades complementares	Total
Carga Horária	600h	600h	660h	60h	240h	240h	2400h
Créditos	40	40	44	4	16	-	144

Fonte: <http://www.ucam.edu.br/images/PDFs/graduacao/IUPERJ-Ci%C3%A2ncias%20Sociais%20PPC%20-%20Bacharelado.pdf> (adaptado)

Segundo os objetivos do curso localizados no *site* da UCAM, a formação é voltada para a atuação profissional, com destaque para o exercício de atividades em âmbitos públicos e privados. Ressalta-se, também, o aspecto “humanístico” do currículo e da atuação em diversos segmentos, como na indústria, na prestação de serviços e no mercado, por exemplo.

O curso visa formar profissionais para atuar de forma reflexiva e empreendedora no campo da produção da cultura. Os egressos estarão qualificados para exercer atividades múltiplas nos âmbitos público e privado; na elaboração, captação, gestão e realização de projetos culturais; na discussão, formatação e proposição de políticas públicas; e nas diversas áreas dos meios de expressão.

O currículo é voltado tanto para o conhecimento humanístico, como para a prática do mercado de produção e gestão cultural, permitindo a inserção em todas as áreas que fazem interface com a cultura: educação, esportes, terceiro setor, ciências, tecnologia, moda, gastronomia, entre outras.<sup>39</sup>

De acordo com a textualidade deste recorte do *site*, “o currículo é voltado tanto para o conhecimento humanístico, como para a prática do mercado de produção e gestão cultural”, pode-se observar que a descrição do curso de bacharelado em Ciências Sociais, com ênfase em Produção e Política Cultural, reúne duas formações discursivas contrárias, mas que não entram em choque, no âmbito desta textualidade: a FD que prevê a formação humana, no campo da cultura, e a FD que prevê uma formação voltada para o mercado, também no campo da cultura. Ambas FDs estão presentes no discurso contemporâneo de mercantilização e gestão da cultura.

- Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.ucam.edu.br/index.php/ciencias-sociais-producao-e-politica-cultural>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

O curso é oferecido em dois campus diferentes, tendo, cada um, especificidades em relação ao outro: *campus* Jaguarão e *campus* São Borja.

### *Campus Jaguarão*

Nesse *campus* da Instituição pública gaúcha, a UNIPAMPA, o curso é nomeado como Produção e Política Cultural. Por meio do consórcio firmado mediante a assinatura de Acordo de Cooperação Técnica entre o MEC, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPe), em 22 de novembro de 2005, com o propósito de ampliar a oferta de educação superior no Rio Grande do Sul, a criação da UNIPAMPA foi autorizada<sup>40</sup>. O curso de Produção e Política Cultural funciona no *campus* de Jaguarão, que passou a ter uma administração da própria UNIPAMPA, desde janeiro de 2008. Estudantes ingressam via ENEM / SiSU.

O PPC do bacharelado em Produção e Política Cultural da UNIPAMPA é de abril de 2014 e está disponibilizado no *site* da Instituição. De acordo com o PPC do curso: “a região apresenta potencialidades tendo como relevância a sua posição em relação ao MERCOSUL”. Esta posição pode ser entendida tanto do aspecto territorial geográfico quanto do simbólico, pois referências são feitas ao espaço de transnacionalização das culturas brasileira, argentina e uruguaia e, por essa razão, configura-se em polo cultural e de referência por fomentar eventos culturais que ocorrem nas fronteiras do Brasil com os países Uruguai e Argentina. Deste modo, o curso de bacharelado em Produção e Política Cultural da UNIPAMPA tem como um dos propósitos compreender a cultura levando-se em conta as questões de fronteira.

O caráter de proximidade com o Uruguai fomenta intercâmbios com a cultura latino-americana para o Brasil de forma única e próxima, potencializando atividades que ocorrem em formato de “corredor cultural”, entre o eixo Montevideu – Porto Alegre. Por estar situado na fronteira, o município tem estreita integração cultural com o país vizinho, através de acordos na área da cultura e práticas de intercâmbio como a Feira do Livro Binacional, Mostra de Documentários Uruguaios, grande participação de Uruguaios no carnaval brasileiro. Circulam outras manifestações culturais

<sup>40</sup> De acordo com histórico presente no PPC do bacharelado em Produção e Política Cultural da UNIPAMPA, de abril de 2014: “A instituição, com formato *multicampi*, estabeleceu-se em dez cidades do Rio Grande do Sul, com a Reitoria localizada em Bagé, à Rua General Osório, nº 900, Centro - CEP 96400-100. Coube à UFSM implantar os campi nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel e, à UFPe, os campi de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento. A estrutura delineada se estabelece procurando articular as funções da Reitoria e dos *campi*, com a finalidade de facilitar a descentralização e a integração dos mesmos. As instituições tutoras foram também responsáveis pela criação dos primeiros cursos da UNIPAMPA.” Disponível em: <<http://dspace.unipampa.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/126>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

como a Murga Uruguia, o Candombe, a literatura, diversos gêneros musicais incluindo o Tango, Patrimônio Imaterial do Uruguai, reconhecido pela Unesco de forma compartilhada com a Argentina. Uma mostra de como a fronteira é um espaço rico em trocas, de caráter aberto ao outro que extrapola o fazer artístico que se encerra na cultura local, ou no culto às tradições. (UNIPAMPA, 2014)

No que se refere ao currículo, o PPC ressalta a multidisciplinaridade de áreas na formação, como: Produção Cultural, Artes, Artes Cênicas, Administração, Ciências Sociais, Patrimônio Cultural e Direito Público e privado através do estudo da Teoria Geral dos Contratos e do Direito Autoral. Assim como observado na descrição do curso da Universidade Candido Mendes (UCAM), observa-se, pelos títulos das disciplinas do curso, uma relação com o discurso de mercantilização da cultura, sobretudo dos produtos culturais e a relação destes com direitos de autoria.

*Campus* de São Borja,

Este *campus* da UNIPAMPA oferece o curso Relações Públicas, com ênfase em Produção Cultural, desde 2010. O curso possui 2700h distribuídas em quatro semestres. O ingresso se dá pelo ENEM / SiSU. O curso é dividido em três núcleos: de estruturação, de formação e complementar, que compreendem disciplinas das áreas de Comunicação e de Ciências Humanas e Sociais.

O curso de Relações Públicas possui especificidades e um perfil diferente do curso de Produção e Política Cultural do *campus* Jaguarão, o que se pode comprovar com informações do PPC atualizado do curso:<sup>41</sup>

A existência de um profissional da área da comunicação habilitado a promover os processos entre as organizações e os seus públicos através da cultura, com uma formação sensível à realidade da região, com suas demandas e características específicas, representa um importante diferencial para o impulso no desenvolvimento regional. Vale ressaltar também, que as competências do profissional de Relações Públicas – RP - estimulam toda uma cadeia de processos e relações intra e interinstitucionais propiciando maior interação da instituição/organização-cliente, ampliando as parcerias e projetos com a sociedade e com a esfera pública e privada por meio da cultura. (UNIPAMPA, 2014, p. 15)

De acordo com os objetivos do curso, constantes no PPC, o profissional de Relações Públicas criará e organizará projetos artísticos e culturais, com atuações no planejamento, na elaboração e na execução, por meio de critérios técnicos,

---

<sup>41</sup> O PPC do curso de Relações Públicas com ênfase em Produção Cultural, da UNIPAMPA, está disponível no *site* da Instituição. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/relacoespublicas/pdi-ppc/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

artísticos, sociais, políticos e econômicos, sob um ponto de vista comunicacional do processo.

Avalia-se, assim, que o curso de Produção Cultural, nesta instituição, tem a função de promover eventos culturais na região, com uma perspectiva transnacional, isto é, unindo as culturas das regiões de fronteira, com propósito de integrá-las e estreitar as relações, funcionando como um corredor cultural entre três países. Ao passo que o curso de Relações Públicas da UNIPAMPA objetiva formar profissionais que promoveriam a integração entre as regiões interioranas do estado do Rio Grande do Sul, bem como a comunicação destas com o resto do país, levando-se em conta, para tanto, as particularidades da cultura regional gaúcha. Enquanto o curso de Produção Cultural promove a cultura dentro do seu espaço, o curso de Relações Públicas rompe com o espaço e traça rotas de comunicação.

- Conservatório Brasileiro de Música (CBM)

O curso de graduação em bacharelado em Produção Cultural passará a ser oferecido, novamente, pelo Conservatório Brasileiro de Música, instituição privada, no Rio de Janeiro, com duração de três anos e meio. O curso foi oferecido, anteriormente, em 2011. A aprovação atual do MEC foi obtida em fevereiro de 2016 e o edital será reaberto em julho, para o ingresso de alunos no segundo semestre de 2016.

O objetivo do curso “é capacitar o produtor no mercado de trabalho, dar bases administrativas e ferramentas da Gestão Cultural, e visões da Política Cultural.” As principais disciplinas estudadas são: Produção Fonográfica, Marketing Cultural, Cultura Popular Brasileira, Música Popular Brasileira, Mecanismos de Financiamento da Cultura, Planejamento e Controle de Projetos do Entretenimento, Produção Cultural, História das Artes, Prática de Produção Cultural, Desenvolvimento e Gestão Cultural, Novas Tecnologias e Entretenimento, Sociedade Contemporânea, Técnicas de Redação, Produção Audiovisual e Empreendedorismo.

A principal característica do curso da CBM é formar músicos produtores, principalmente, para a produção de seus próprios eventos musicais.

- Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

No Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)<sup>42</sup>, o curso de bacharelado em Produção Cultural foi aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação em 2011 e autorizado em agosto desse mesmo ano. Este é o único curso superior da Instituição nas áreas de conhecimento Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes.

De acordo com o texto do *site* da Instituição, o referido curso teve origem a partir do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural (CST) e da demanda da região por políticas culturais, onde está localizado, em Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Este elemento a respeito da demanda da região por políticas culturais não está presente no PPC do curso<sup>43</sup>.

Os estudantes oriundos desse curso CST puderam optar pela migração para o curso de bacharelado mediante a complementação de horas e de créditos em disciplinas específicas (conforme a Matriz de equivalência entre os cursos, documento anexo).

O Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural ainda está ativo no IFRJ, isto é, ainda há alunos que não concluíram o curso, embora não haja mais seleção para o ingresso, desde que foi autorizado o curso de bacharelado na área. A carga horária total do curso é de 2.349 horas e está previsto para durar seis semestres letivos. Conforme já apresentado antes, o curso foi autorizado em 2002 e começou a funcionar em 2003, na Instituição. O surgimento do curso se deu como um curso subsidiário, para dar respaldo na produção de eventos científicos e acadêmicos na Instituição e na Baixada Fluminense. O curso CST foi reconhecido pela Portaria nº 136, de 27 de julho de 2012.

O curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ se configura como um curso presencial, que tem duração total de oito semestres. São oferecidas oitenta vagas anuais, sendo destas quarenta a cada semestre. O acesso é garantido, exclusivamente, por meio do ENEM / SiSU. Há, no entanto, a possibilidade de aproveitamento por transferência interna, externa ou por reingresso, de acordo com editais específicos com ofertas de vagas. A primeira turma ingressou por meio do ENEM / SiSU em agosto de 2013, deste modo, como ainda não se deu a conclusão

---

<sup>42</sup> Informações disponíveis no *site* da Instituição. Disponível em: < <http://www.ifrj.edu.br/node/1611>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

<sup>43</sup> Esta discussão será retomada no Capítulo 5, que se propõe à análise da textualidade do PPC.

da primeira turma (prevista para 2017.1), o curso ainda não obteve a renovação do reconhecimento<sup>44</sup> do MEC.

Para esse curso do IFRJ, as imagens de produtor cultural, os sentidos formados para o curso e para o currículo serão feitos a partir da textualidade do PPC do curso bacharelado em Produção Cultural, que se constitui em nosso *corpus* de análise. As construções metodológicas estarão especificadas no Capítulo 4 e as análises propriamente ditas, no Capítulo 5.

O Quadro 3 reúne as principais características dos cursos superiores de bacharelado (sequencial e profissional) em Produção Cultural no país:

Quadro 3 - Síntese dos cursos superiores de produção cultural no Brasil, por ano de criação<sup>45</sup>

CURSO	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO / LOCAL	ANO DE CRIAÇÃO
Curso Superior de Complementação de Estudos com Destinação Coletiva de Produção Cultural	Sequencial	Faculdade de Artes Plásticas - FAAP	1976
Comunicação – habilitação em Produção em Comunicação e Cultura	Profissional	Faculdade de Comunicação - UFBA	1984
Produção Cultural	Bacharelado	IAC - UFF (Niterói)	1995
Produção Cultural	Bacharelado	UFF (Rio das Ostras)	2001
Ciências Sociais – habilitação em Produção e Política Cultural	Bacharelado	UCAM	2002
Relações Públicas com ênfase em Produção Cultural	Bacharelado	UNIPAMPA (São Borja)	2010
Produção e Política Cultural	Bacharelado	UNIPAMPA (Jaguarão)	2014
Produção Cultural	Bacharelado	CBM	2011/2016
Produção Cultural	Bacharelado	IFRJ	2013

Fonte: A autora, 2016.

<sup>44</sup> A visita de avaliação para renovação do reconhecimento do curso ocorreu nos dias 07 e 08 de março de 2016.

<sup>45</sup> A Instituição Federal UNIRIO, desde 2010, oferece o curso Engenharia de Produção, com ênfase em Produção em Cultura, que habilita Engenheiro de Produção, com conhecimentos relativos à área e também ao campo de produção em cultura. Disponível em: <[http://www3.uniriotec.br/eep/copy\\_of\\_front-page](http://www3.uniriotec.br/eep/copy_of_front-page)>. Acesso em: 02 fev. 2016.

O panorama realizado sobre os cursos de bacharelado (sequencial e profissional) em Produção Cultural não se presume definitivo e produz alguns efeitos de sentido em relação aos cursos. Deve-se lembrar que não há uma DCN<sup>46</sup> para os cursos de Produção Cultural e talvez essa possa ser uma das questões relacionadas à existência de tantos aspectos diferentes entre eles. Essas diferenças devem ser vistas como significativas, pois marcam a historicidade que constitui cada um deles e que recortam diferentes regiões de significação do país.

Constata-se que as instituições construíram seus cursos nas brechas, nas fronteiras limites que fazem trabalhar a heterogeneidade, a duplicidade e a ambivalência (DORNELES, 2015) da cultura; inserindo tais cursos em diferentes domínios de objetos e saberes<sup>47</sup> (FOUCAULT, 2006), como, por exemplo, nas Artes, na Comunicação Social, nas Ciências Sociais, nas Relações Internacionais (MERCOSUL), na Música etc.

Diferentemente, o curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ não é falado desses lugares, mas a partir do lugar sócio-historicamente construído da “Ciência e Tecnologia”. Ao mesmo tempo em que já há formas distintas de constituição dos cursos, há um fio discursivo que perpassa a todos: a questão da gestão – fato que aponta para uma forte aproximação com o discurso mercadológico. Não se constitui em objeto desta pesquisa, porém uma primeira observação levou à constatação de que a maioria dos cursos de pós-graduação destinados à graduação em Produção Cultural estão na área de “gestão”.

Sobre o mercado tecnológico, Gilberto Gil, então ministro da Cultura, em aula Magna na Universidade de São Paulo (USP)<sup>48</sup>, em 2004, valorizou as políticas públicas e produtos culturais tecnológicos como norte de seu Ministério, para ser pensado pelas Universidades:

---

<sup>46</sup> Ocorreu, em 17 de setembro de 2014, no auditório do *campus* Nilópolis do IFRJ, o *Fórum Regional de Diretrizes Curriculares Nacionais*, com a participação dos coordenadores dos cursos de graduação em Produção Cultural de Instituições Públicas do Rio de Janeiro, representantes de entidades da área de produção cultural e professores, com o objetivo de construção de um modelo de diretrizes comuns, a fim de compor a DCN para o curso de bacharelado em Produção Cultural.

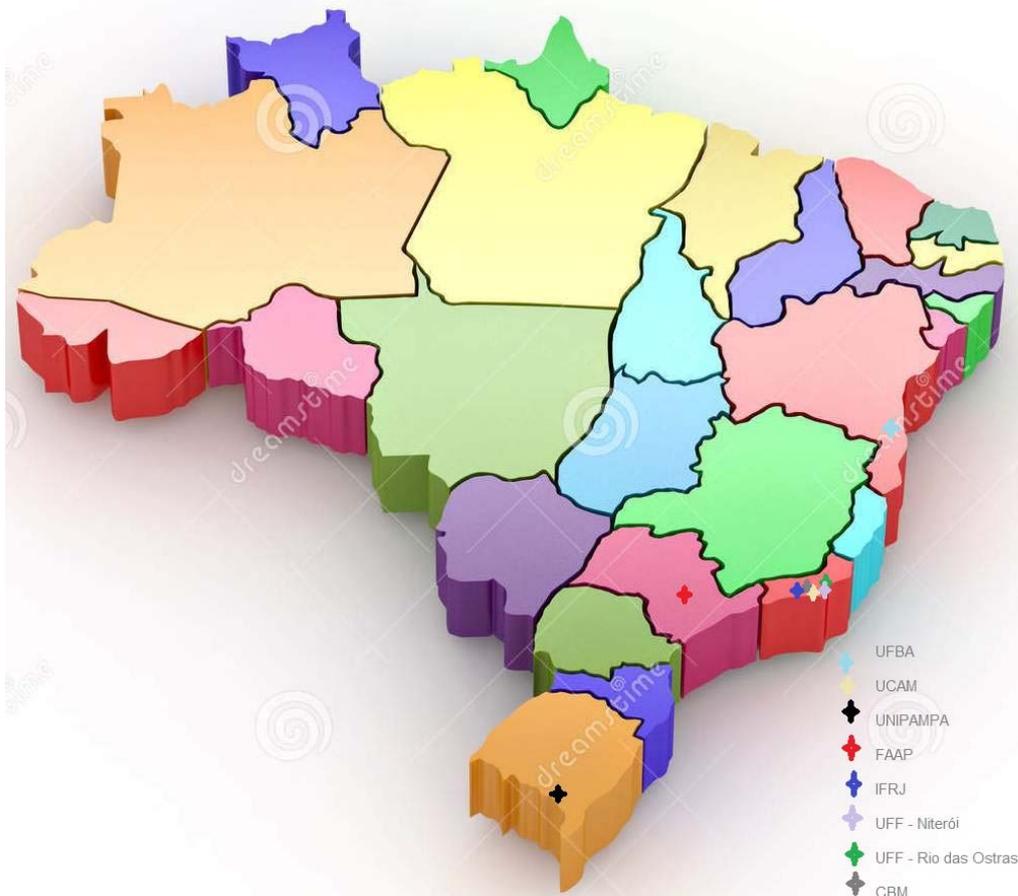
<sup>47</sup> Para Foucault (2006), disciplina é um princípio de controle de produção de discurso. “A disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (p. 30)

<sup>48</sup> Vídeo e transcrição da Aula Magna na USP disponíveis em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-ancine1/-/asset\\_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp-/11025](http://www.cultura.gov.br/noticias-ancine1/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp-/11025). Acesso em: 03 jan. 2015.

Já temos no Brasil uma vasta experiência acumulada no campo do *software* livre e da inclusão digital, com centenas de projetos, protótipos e até mesmo uma reflexão acadêmica profunda, e esta ampla mobilização de pessoas, de inteligências, de criatividade, desemboca no próprio governo, que abraçou a causa e transformou a cultura digital em uma das suas políticas públicas estratégicas.

Verificou-se, portanto, que cada curso possui características próprias segundo a localidade e o Departamento ou Instituto onde está inserido. Conforme se observa na Figura 3, territorialmente, todos os cursos se localizam na região costeira do Brasil, eixo Sul-Sudeste-Nordeste. O Rio de Janeiro é o Estado com maior concentração de cursos superiores de Produção Cultural, o que é compreendido pela relevância no campo da economia da cultura e do turismo que a localidade possui no país. Isto demonstra, dentre outros aspectos, que umas localidades são escolhidas em detrimento de outras para receberem investimentos governamentais no campo da cultura e do entretenimento.

Figura 3 – Mapa do Brasil com a localização dos cursos superiores em Produção Cultural:



Fonte: pt.dreamstime.com (adaptado)

## 4 DEFINIÇÃO DO *CORPUS* E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, EM ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Como já apresentado nos capítulos anteriores, este trabalho filia-se à Análise do Discurso (AD) de base pêcheutiana. Nas próximas seções, estarão apresentados os dispositivos analíticos mobilizados na análise do *corpus* principal. A Seção 4.1 apresentará algumas categorizações do *corpus* empírico em questão: o documento institucional PPC. Após esta, a Seção 4.2 versará a respeito da relação estabelecida neste trabalho entre o PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ (o *corpus* discursivo) e a AD. Em seguida, a Seção 4.3 tratará dos dispositivos envolvidos na análise do *corpus*: o recorte realizado para o procedimento analítico.

### 4.1 A descrição do *corpus* discursivo

Diante de tantos documentos institucionais que enunciavam a respeito ou do IFRJ ou, especificamente, sobre as modalidades de ensino da Instituição, ou mesmo sobre os cursos, optou-se, para este trabalho, selecionar para o *corpus* principal o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, de 2012<sup>49</sup>.

Conforme já enunciado, a escolha foi motivada por um gesto de leitura que buscava compreender os sentidos mobilizados na institucionalização do discurso de um curso de graduação da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (o único curso desta área no IFRJ), a antiga Escola Técnica Federal de Química, que guarda o traço de valorizar as Ciências Exatas e as Ciências Biológicas. A hipótese inicial levantada é a de que para que o curso de bacharelado em Produção Cultural fosse sustentado (e fosse criado) nestas linhas de força que marcam a memória e a historicidade da Instituição, marcas discursivas contraditórias e apagamentos discursivos deverão ser

---

<sup>49</sup> Um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), para o curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, está sendo confeccionado para passar a vigorar a partir do 1º semestre de 2016. Estará, então, nesse momento, disponibilizado no *site* da Instituição, para consulta. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/node/1611>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

localizados pelo analista do discurso ao se propor a apreender que efeitos de sentido são produzidos na textualidade de um documento oficial, em relação às imagens de instituição, currículo/formação, produtor cultural e curso.

O documento designado como *corpus*, o PPC, é concebido como um documento escrito, caracterizado como um *arquivo*, por fazer parte do acervo de uma instituição de ensino (Marconi e Lakatos, 2006 apud Lima et al, 2011, p. 1113). Este termo *arquivo*, como aqui concebido, não coincide com a definição elaborada no interior da AD, pois Pêcheux (1994) compreende arquivo em sentido amplo, como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” (Pêcheux, 1994, p. 57). No entanto o autor desloca sua reflexão para os *gestos*<sup>50</sup> de *leitura de arquivos*, ou melhor, para as divisões do percurso da leitura dos arquivos. Essas diferentes maneiras de se ler um mesmo arquivo estão relacionadas à memória mobilizada, às conjunturas históricas, a cada gesto de interpretação. Assim, compreende-se que este trabalho é construído a partir de um gesto de leitura do PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural.

Em relação às condições de produção do discurso do *corpus* discursivo que será analisado, é relevante assinalar alguns procedimentos de restrição (FOUCAULT, 2006), que visam a determinar as condições de enunciação dos PPCs: no PPC de um curso de graduação devem estar expressos os parâmetros que norteiam as gestões acadêmica, pedagógica e administrativa de dado curso (naquele momento), em consonância com projetos institucionais e com a conjuntura política nacional (também daquele momento histórico), representados por documentos como: o PPI, o PDI, o PNE, as DCNs, além de leis, decretos e outras diretrizes específicas para cada curso, segundo a natureza e a localidade.

De acordo com o documento *Projeto Pedagógico de Curso (PPC)*<sup>51</sup>, elaborado pela FURB – Universidade de Blumenau (2014), a articulação entre os documentos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) deve apresentar as seguintes peculiaridades:

(...) Se estes projetos institucionais não estiverem em sintonia entre si, como também de encontro com as políticas nacionais, a construção do PPC seria muito dificultada, pois é necessário na elaboração do PPC contemplar os projetos institucionais, assim como as políticas nacionais.

---

<sup>50</sup> Gestos, para a AD, de acordo com Pêcheux, são entendidos como atos, no nível simbólico. (PÉCHEUX, 1997, p. 78)

<sup>51</sup> Disponível em: <[HTTP://home.furb.br/ivens?PPP\\_01\\_PPC.htm6](http://home.furb.br/ivens?PPP_01_PPC.htm6)> Acesso em: 12 jun. 2014.

Em 09 de maio de 2006 o Decreto nº 5.773 estabeleceu que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) deve ser um dos vários componentes do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Assim, por ser um dos seus componentes, o PPI teoricamente deve estar articulado e em sintonia com o PDI e ambos estes documentos institucionais atualizados com as Políticas Nacionais.

Diretrizes e políticas do PDI devem sustentar o PPI que por sua vez devem sustentar a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Assim, para construção de um PPC é necessário que a IES tenha um PDI e um PPI atualizados com as Leis e os Decretos Nacionais. Pois o PPC será fundamentado nestes projetos institucionais e isto possibilitará uma adequada gestão acadêmica, pedagógica e administrativa para cada curso. A articulação do PDI, PPI e PPC é observada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no instrumento de avaliação dos cursos de graduação (MEC-CONAES-INEP/2006) (Portaria nº 563/2006) (p. 01)

Em relação a essa consonância de discursos que compõem esses documentos oficiais, Orlandi (2012a) elabora a ideia de “jogo entre constituição e formulação”, pois há nas margens de um texto muitos outros textos, pois cada texto se constitui em um conjunto de formulações e em cada texto se inscreve a memória do já-dito. De acordo com a autora:

Um texto tem em suas margens muitos outros textos: as famílias parafrásticas (Pêcheux, 1975) indicam outras formulações- textualizações – possíveis no mesmo sítio de significação mas que se organizam em diferentes espaços significantes. Cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória no interior de sua formulação. Um texto, como dissemos, é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e não o vazio. (ORLANDI, 2012a, p. 110-111)

No PPC, portanto, estão presentes em suas margens discursos de outros textos, sobretudo dos textos institucionais, tanto internos (da instância IFRJ) quanto externos (o MEC, por exemplo). Há vestígios, na memória interna do PPC, de dizeres que foram ditos em tempos pretéritos e são reatualizados na memória institucional atual.

Segundo o texto *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção* (PNG, 1999), apreciado e aprovado XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades e Centros Universitários Nacionais (ForGRAD), realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad, realizados em 1998, observou-se que as Instituições de Ensino Superior devem elaborar seus PPCs em consonância com as DCNs, as quais substituiriam os currículos mínimos:

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade. (PNG, 1999, p. 18-19)

O PNG ainda previu alguns parâmetros para as diretrizes curriculares, que devam ser seguidos pelas IES, além da construção coletiva de um Projeto Pedagógico, a flexibilidade para que as transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências sejam absorvidas, a formação integral que possibilite, dentre outros aspectos, a compreensão das relações de trabalho e de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, a graduação como etapa inicial da formação, a incorporação de atividades complementares, a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p.19). Sendo assim, tais diretrizes curriculares devem estar presentes na textualidade do PPC.

Segundo o PNG, acordou-se que é necessário que os documentos institucionais sejam produzidos por toda a equipe de envolvidos, composta pelo corpo docente, corpo discente, técnicos administrativos, funcionários e comunidade, isto é, pela coletividade. Um PPC produzido somente pela coordenação do curso ou por um grupo de professores não expressa as necessidades e os anseios da maioria dos participantes, uma vez que se espera que neste documento estejam o norteamento que deva ser dado à prática pedagógica e os resultados previstos com a formação do alunado.

Desta forma, o PPC é constituído por uma formação discursiva dominante, por ser constituído por uma matriz de sentidos de responsabilidade da instituição. Conforme apresentado no Capítulo 1, Pêcheux se refere à formação discursiva como “àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estatuto da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

Além disso, ainda de acordo com o PNG, o PPC deve contemplar uma formação para além dos muros da universidade e não deve ser baseado somente no enfoque disciplinar e conteudístico e naquilo que é chamado de currículo oculto, isto é, as práticas existentes na instituição que fazem parte da ideologia desta; deveria,

portanto, considerar as relações entre as várias áreas, os deslocamentos, as transferências possíveis de sentido, a ambivalência. O PPC, para o PNG, está previsto para ser, logo, um documento norteador que visa colocar o estudante na posição de sujeito da aprendizagem e o professor deve ser aquele quem facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe a observação que, tal como vem registrado na textualidade do PNG, a repetição da palavra “deve” dá sentido a este documento institucional de “força de lei”, caracterizando-se como um discurso jurídico, uma vez que lista deveres os quais devem ser cumpridos pelos envolvidos com o(s) curso(s), sendo um deles a confecção do PPC e o que deve conter no PPC. Deste modo, verifica-se que é obrigatório que todo curso de graduação (e pós-graduação) possua um PPC, o qual deve apresentar os requisitos, os atributos e as diretrizes do curso e dos envolvidos.

Em relação ao que *pode e deve ser dito* em um PPC, sugere-se que, por ser um documento de orientação acadêmica, presente em sua organização, dentre outros aspectos, a identificação da instituição, o perfil do curso, a contextualização e a justificativa de implantação, a organização, a estrutura e o conteúdo curricular, o perfil do egresso, o corpo docente, o ementário, as estratégias de ensino, os recursos materiais e os serviços administrativos.

Estima-se, ainda, que o PPC tente, estrategicamente, antecipar e nortear *todos* os parâmetros envolvidos na formação discente, no entanto, por ser uma textualidade e atrelada a determinadas condições de produção, esse documento põe em evidência a ilusão de completude da linguagem, isto é, de controle do dizer em uma materialidade textual. Há deslocamentos, deslizamentos, que são incontornáveis e incontornáveis. De acordo com Orlandi (2009):

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (p. 52)

Observa-se que o *discurso sobre*<sup>52</sup> os documentos institucionais (âmbito educacional) relacionam-se a uma prática jurídica que, pretensamente, estaria pautada na transparência e na completude da linguagem. Residiria neste discurso

---

<sup>52</sup> Mariani (1998) define os discursos *sobre* como “discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. (...) De modo geral, representam lugares de autoridade”. (MARIANI, 1998, p. 60)

uma forma correta de dizer “claramente” objetivos, metas, procedimentos e uma forma de fazer a ser seguida e aceita – criando um efeito de prescrição.

No âmbito das políticas curriculares, nas quais o PPC está incluído, mecanismos de institucionalização e de constituição de real “epistemológico” são criados, ilusoriamente, como verdades que devem ser reproduzidas. Nesse processo cíclico, os documentos institucionais referendam as políticas curriculares do MEC, que, por sua vez, autorizam o funcionamento das instituições superiores de ensino.

Bertoldo (2013) considera que esse movimento de referendamento contribui para a reificação do processo de formação e para o não enfrentamento político dos “desafios de uma formação em espaços discursivos específicos (...), uma vez que pela via de uma memória discursiva, sócio-histórica constituída, trariam a possibilidade de (re)significar seus postulados, (re)atualizando-os” (BERTOLDO, 2013, p. 298)

Para a composição do *corpus* discursivo deste trabalho, o PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ foi recortado em quatro blocos temáticos de análise, que tratarão, cada um deles, organizados em sequências discursivas, dos possíveis efeitos de sentido que são produzidos, segundo os instrumentais analíticos fornecidos pela AD, para as ideias de IFRJ, currículo/formação, estudante/produtor cultural e curso. O PPC, portanto, constitui-se em objeto de análise, tomado como um objeto discursivo utilizado na instituição de ensino.

A próxima seção apresentará algumas características do PPC do bacharelado em Produção Cultural da Instituição em questão, bem como o recorte analítico realizado. Nessa Seção 4.2, também estará a retomada de alguns aspectos quanto ao quadro teórico da AD, já apresentados no Capítulo 1.

#### **4.2 A relação entre a Análise do Discurso (AD) e o *corpus* discursivo**

Conforme anunciado antes, o PPC da Produção Cultural do IFRJ, de 2012, foi o documento eleito para a formação do *corpus* empírico do presente trabalho. Este PPC é composto por dez seções, algumas destas são subdivididas em subseções (cf. documento anexado), a saber:

1. Identificação da instituição
2. Perfil do curso
3. Contextualização e justificativa de implantação
4. Princípios norteadores do currículo
5. Objetivos geral e específicos do curso
6. Perfil profissional do egresso
7. Organização e estrutura curricular
8. Serviços e recursos materiais
9. Certificação
10. Referência bibliográfica

Esta organização de capítulos é recorrente em muitos PPCs de diversos cursos de graduação e de pós-graduação e o objetivo é que o documento consiga apresentar um panorama e as diretrizes do curso, traçando não só o perfil deste e do profissional em formação, como os objetivos, a organização e a estrutura curricular, assim como as instalações e recursos materiais. O PPC, portanto, deve expressar qual o eixo e a finalidade do curso em questão.

Conforme apresentado no Capítulo 3, o curso de bacharelado em Produção Cultural se caracteriza por seu aspecto interdisciplinar entre as disciplinas que compõem a matriz curricular. Pela razão de o curso tratar da cultura, este aspecto interdisciplinar, portanto, parece ser contemplado no PPC, a fim de que represente a realidade da organização e da estrutura curricular de tal curso. Do ponto de vista que aqui se assume, o discursivo, considera-se que há uma questão de sobreposição de várias áreas. Além de outras possibilidades, concebe-se cultura, aqui, em relação a uma formação social<sup>53</sup> sobredeterminada contemporaneamente pelo urbano.

Com base em discursos sobre o PPC, pode-se verificar que outro aspecto característico deste documento de um curso de bacharelado em Produção Cultural se vincula à interação com as realidades vivenciadas pelos alunos, a qual deve ser o foco central da estrutura curricular desse documento. Como muitos estudantes do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ já atuam como produtores

---

<sup>53</sup> Segundo Robin (1973), conforme já apresentado no Capítulo 1, *formação social* pode ser compreendida como um complexo histórico construído pela “imbricação de diversos modos de produção, ou da existência de formas provenientes de diversos modos de produção e reestruturadas em função da dominância de um dos modos de produção”. (p. 108)

culturais, estima-se que este aspecto deva ser relevado no PPC. Segundo o documento elaborado pela FURB a respeito da construção de PPCs (2014):

Um PPC não deve ser exclusivamente centrado no ensino, mas deve-se vincular estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. O processo de construção do saber a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento; mediada pela permanente interação com a realidade; refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos, devem ser o foco central do projeto pedagógico e da estrutura curricular. (p. 4)

Outra dimensão fundamental a ser considerada na textualidade do PPC do bacharelado da Produção Cultural do IFRJ reside no reconhecimento e na renovação do reconhecimento do curso. Para que este curso fosse aprovado pelo MEC, o PPC de 2012 foi produzido, sendo este um elemento relevante, que diz respeito às condições de produção desse documento. Observa-se a recorrência de elementos responsáveis por produzir efeitos de argumentação na textualidade desse PPC, já que um dos propósitos para a construção do documento foi a obtenção da avaliação positiva do MEC para o reconhecimento e funcionamento do curso.

Ainda de acordo com o documento da FURB (2014):

A importância do PPC reside no próprio reconhecimento ou renovação do curso. O instrumento de avaliação dos cursos de graduação do MEC/CONAES/INEP de 2006 (Portaria nº 563, 2006) esclarece que a articulação entre o PPI, PDI, PPC e o Currículo, este último como elemento constitutivo do PPC, será avaliada respeitando-se as características da organização acadêmica das IES e da região onde se localizam, conforme preconiza a legislação em vigor. A avaliação dos cursos de graduação, um dos componentes principais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é um procedimento utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas. (p. 5)

Diferentemente dos *discursos sobre PPC*, que enunciam que este deva representar os anseios e as necessidades da coletividade, considera-se neste trabalho a presença-ausência não só da coletividade, como da instituição que produziu o documento. A hipótese levantada é de que o PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ faz funcionar um modo de conduzir a organização de um curso de formação acadêmica como se fosse um curso superior de tecnologia de formação profissional, o qual, supostamente, privilegia a prática (o ofício) para nortear práticas profissionais (o exercício). A hipótese levantada é a de que o discurso oficial, sobretudo do MEC, que valoriza a profusão de cursos tecnólogos, está presente, por meio da memória discursiva, na textualidade do PPC.

Objetiva-se, portanto, compreender, neste trabalho, o papel do PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ como construtor de sentidos. Deste modo, a posição-autor desta textualidade se utiliza de várias vozes e recursos da língua para produzir, sobretudo direcionar, alguns sentidos para o enunciado. No entanto é sabido que todo dizer estabelece uma relação fundamental com o não dizer. São, deste modo, nos pontos de fuga que outros efeitos de sentido podem ser produzidos. Deste modo, a regularidade da língua, materialidade específica, será apreendida a partir da análise dos processos de sua produção.

Busca-se investigar, logo, que outros efeitos de sentido são produzidos na materialidade desse texto, elaborado em um determinado momento histórico, num dado espaço, por um sujeito discursivo dividido em várias posições. As condições de produção são relevantes para a interpretação do analista, como já sabido. Deste modo, de acordo com a AD, será realizado um gesto de interpretação segundo o recorte que foi dado ao texto e que será explicitado na seção a seguir. Conforme preconizou Orlandi em relação ao funcionamento discursivo (2009b, p. 64):

Os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras. Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua – pois nos interessa sua materialidade, que é linguístico-histórica, logo não se remete a regras mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender.

A partir das pistas deixadas na superfície textual, podem-se identificar alguns sentidos do que se pretende que seja um curso de bacharelado em Produção Cultural. E, a partir do gesto do analista, busca-se compreender o PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ como espaço discursivo, tanto em relação aos dizeres em presença quanto aqueles em ausência. Como exposto, para a AD, tanto o dito quanto o não dito, no caso os silenciamentos, produzem efeitos de sentido.

De acordo com Orlandi (2007), o silêncio tem seus modos próprios de significar. A autora estabelece duas formas de silêncio: o fundador e a política do silêncio (silenciamento) – a primeira indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio, a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido em algum lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos (p. 53).

Esta segunda forma de silêncio pode ainda configurar o silêncio constitutivo e o local. O silêncio constitutivo pertence à ordem da produção de sentidos. Todo dizer silencia outro dizer: diz-se “x” para não dizer “y”. Em todo dizer há sentidos silenciados. O silêncio local está relacionado à censura de alguns sentidos para o sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum período e local historicamente determinados.

O silêncio constitutivo marcará a constituição das formações discursivas (FDs), que determinam os limites do dito e, portanto, do não dito. No silêncio local, o sujeito é impedido de dizer o que poderia ser dito, conformando-se em sentidos silenciados, com marcações histórica e ideológica. Para o presente trabalho, interessa a política de silenciamento.

Sendo assim, o trabalho investiga a construção discursiva do PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ, com o objetivo de compreender o(s) funcionamento(s) dos discursos neste documento desta Instituição de Ensino Federal. De acordo com Orlandi (2009), é de responsabilidade do analista a formulação da questão que desencadeia a análise e, ainda que o dispositivo teórico seja o mesmo na lida da análise, os dispositivos analíticos não serão.

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (...) Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico. (p. 27)

A seção a seguir tratará dos dispositivos envolvidos na análise do *corpus* em questão: o recorte realizado para o procedimento analítico. Na análise realizada, há um batimento entre descrição e interpretação. Para Pêcheux (1997), não é possível separá-las, visto funcionarem inseparavelmente / concomitantemente. Afinal, toda descrição acarreta uma interpretação, pois coloca em jogo o equívoco; abre a inúmeras formas de leitura; mobiliza variadas memórias. Na próxima seção, portanto, buscaremos tratar deste batimento.

#### **4.3 A “pista linguística”: procedimentos de análise**

Esta seção tratará de expor os dispositivos envolvidos para a análise das sequências discursivas, isto é, tratará, portanto, segundo os elementos da AD, da construção de um dispositivo de interpretação. Segundo Orlandi (2010), no artigo *Análise de discurso*, a respeito da metodologia e da materialidade da AD:

A análise de discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como na análise de conteúdo, em que se atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina (p.16).

A análise com base na AD busca os efeitos de sentido na materialidade linguística e histórica do texto. Deste modo, o PPC foi considerado em sua discursividade e historicidade para que se pudesse ouvir o que o sujeito diz e o que não diz, mas que forma sentidos para a interpretação do analista. De acordo com Pêcheux (1990 apud ORLANDI, 2009, p. 59):

(...) é porque há o outro nas sociedades e na história, diz M. Pêcheux (1990), correspondente a este outro linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Deste modo, uma vez que, segundo a AD, os sentidos e os sujeitos se constituem em meio a transferências e jogos simbólicos dos quais não se tem controle e, portanto, são passíveis de equívocos, substituições, esquecimentos, segundo o trabalho do inconsciente (ORLANDI, 2009, p. 60), buscou-se neste trabalho verificar os efeitos de sentido que são formados nesta textualidade, que é o PPC em questão. Segundo Orlandi (2012 c):

São vários os procedimentos de análise – como relação de paráfrase, observação dos diferentes enunciados de ocorrência, relação com diferentes discursos, etc. – mas, qualquer que seja o procedimento, o ponto de partida é sempre o mesmo na relação entre unidade e dispersão: o postulado de que o sentido sempre pode ser outro e o sujeito (com suas intenções e objetivos) não tem o controle daquilo que está dizendo. (p. 60)

A tarefa de análise, neste trabalho, pautou-se em dispositivos teóricos de interpretação que possibilitaram identificar as relações do sujeito com sua memória – traço marcante no PPC do bacharelado da Produção Cultural do IFRJ: a memória institucional. Para se chegar a esta análise, portanto, algumas etapas foram

seguidas, como a passagem da superfície linguística (o *corpus* bruto) para o objeto discursivo e deste ao processo discursivo. Segundo Orlandi (2009b, p. 61):

O que se espera do dispositivo do analista é que ela lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.

Retomamos a proposta de Pêcheux (1981) da leitura como trabalho de trituração, na qual as operações de recortar, de extrair, de deslocar, de aproximar e de confrontar constituem os dispositivos mais particulares da leitura. Em relação aos procedimentos analíticos, Orlandi (2010) explicita que “as etapas de análise têm, como seu relato, o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico” (p. 77).

O objeto de análise não é algo pronto, precisa receber certos tratamentos. O primeiro tratamento da materialidade linguística fornece pistas para a compreensão do modo de funcionamento do discurso, ou melhor, a partir de “vestígios” linguísticos a análise do processo discursivo pode ser desenvolvida. Este é o processo de de-superficialização (ORLANDI, 2009b, p. 65). O *corpus* discursivo, portanto, é o resultado de uma construção do pesquisador. Além disso, a “análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2009b, p. 64). O analista do discurso, portanto, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação (idem, p. 61).

As unidades de análise, ou seja, os textos coletados – o material bruto – após a etapa de-superficialização cedem seu “lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles fazem parte” (ORLANDI, 2009b, p. 72), entretanto, permanecem “abertos” para inúmeras investigações.

Em outra etapa, da análise dos processos discursivos relacionada às formações discursivas distintas resulta o produto da análise. Tem-se com esse produto, segundo Orlandi, a “compreensão dos processos de produção e de constituição dos sujeitos em suas posições” (ORLANDI, 2009b, p. 72). A operacionalização desses processos não se realiza pela segmentação de frases (como ocorre na linguística), mas por recortes, isto é, unidades (sequências) discursivas.

Deste modo, no decorrer da análise do material, o *corpus* foi recortado e construído obedecendo a uma organização que se propunha verificar o funcionamento discursivo do PPC, segundo os efeitos que se formariam na análise de alguns dispositivos. Em relação ao modo de produção de sentidos do objeto em observação, recomendou Orlandi (2009b, p. 64):

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes.

Sendo assim, o *corpus* empírico sofreu recortes e rearranjos de modo que se deu início a outra etapa, a da identificação das formações discursivas no *corpus*. As sequências discursivas foram então formadas segundo os efeitos de sentido obtidos na materialidade discursiva.

Deste modo, na primeira seção de análise estão as sequências que se referem ao discurso relacionado à memória da instituição, na seção a seguir figuram as sequências discursivas que se referem ao currículo e aos aspectos que tangem à formação do produtor cultural. Em seguida, estão as sequências discursivas que serviram à análise das nomeações que são dadas ao produtor cultural no PPC e, por fim, estão as análises que se referem a aspectos linguísticos em relação ao curso de bacharelado em Produção Cultural na Instituição a qual pertence.

Adotou-se o seguinte procedimento metodológico analítico no trabalho: o *corpus* foi recortado a fim de que pudesse ser reconstruído para poder responder às questões norteadoras da pesquisa:

1. Que imagens do IFRJ são construídas no PPC?
2. Que sentidos as palavras *currículo* e *formação* produzem no PPC?
3. Que imagens de aluno de Produção Cultural e produtor cultural são construídas no PPC?
4. Que efeitos são obtidos a partir do uso (ou não uso) de alguns operadores discursivos observados no texto?

Para a primeira seção de análise a ser realizada, observou-se um fio condutor narrativo para que a história do IFRJ fosse contada. Esse fio narrativo é marcado por

recorrentes discursos fundadores e o uso de trechos de legislações do discurso jurídico. Além disso, realizou-se o estudo do efeito de algumas marcas temporais usadas no *corpus*.

A segunda pergunta “Que sentidos as palavras *currículo* e *formação* produzem no PPC?” foi respondida com base no seguinte procedimento analítico: o *corpus* foi recortado em sequências discursivas onde estas palavras estavam presentes na materialidade do texto. Em seguida, as sequências foram todas cotejadas umas as outras a fim de que se encontrassem as recorrências e os sentidos construídos para cada uma delas, com base nos conceitos de paráfrase e polissemia.

Esse procedimento de análise permitiu depreender alguns efeitos de sentido. Também foi observado que havia outras pistas que moviam o texto e apontavam para outros sentidos. Deste modo, novas sequências discursivas foram formadas a partir das palavras *produção*, *economia*, *empresa* e *cidadania*. As palavras foram escolhidas, experimentalmente, porque poderiam sugerir certa relação entre o currículo e a formação e a formação técnica profissionalizante, com vistas a produzir mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. As conclusões (sempre parciais) encontradas para este procedimento metodológico estão na seção correspondente.

A terceira seção tratará da imagem do aluno e do produtor cultural profissional. Levando-se em conta a recorrência das palavras na materialidade do texto e os conceitos de paráfrase e polissemia, procedimento semelhante ao da seção anterior foi utilizado. Foram postas em sequências narrativas recortadas no *corpus* as palavras *aluno*, *estudante*, *discente*, *profissional*, *produtor*, *egresso*, *cidadão*. Tais palavras se referem a como o sujeito-autor nomeia este sujeito que é referido ao longo de todo PPC. Outras palavras foram postas em análise, mas não foram localizadas no *corpus*, como: *acadêmico*, *bacharelado* e *graduando*.

A última seção abordará alguns operadores discursivos que foram utilizados para que se observassem alguns mecanismos no *corpus* que contribuem para o efeito de inclusão do curso na Instituição. A metodologia usada foi a de de-superficialização linguística (PÊCHEUX & FUCHS, 1997; ORLANDI, 2009) e, posteriormente de formação de sequências discursivas que contivessem os operadores discursivos de negação. Ao longo do processo analítico, outros

operadores discursivos foram identificados, conforme se verá na seção correspondente.

O trabalho analítico foi realizado nesta pesquisa levando-se em conta que a interpretação é necessariamente regulada em suas condições. A interpretação não se faz da decodificação, de apreensão de sentidos. De acordo com Orlandi (2009b): “A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social.” (p. 47).

As análises que seguem não buscaram a exaustividade nem a completude, visto que o objeto empírico é inesgotável. Analisou-se, portanto, um processo discursivo do qual ainda se podem recortar e analisar outros estados.

## **5 O IFRJ, A FORMAÇÃO, O PRODUTOR CULTURAL E O CURSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DO CURSO DE BACHARELADO EM PRODUÇÃO CULTURAL**

Conforme já anunciado, este capítulo se dedicará às análises propriamente ditas realizadas dos recortes feitos na textualidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ. Como já descrito no capítulo anterior, o *corpus* discursivo foi organizado em quatro seções de análise. A primeira examinará os efeitos de sentido obtidos por meio das marcas da temporalidade e da reprodução do discurso jurídico no discurso pedagógico. Na segunda seção estarão as análises feitas em relação aos efeitos de sentido formados a partir das propostas de “currículo” e de “formação” do estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural. A terceira seção apresentará as análises realizadas para os sentidos atribuídos às diversas nominalizações dadas ao estudante desse curso, na textualidade do PPC. A última seção tratará dos efeitos de sentido produzidos a partir da recorrência de alguns operadores discursivos identificados no *corpus* discursivo deste trabalho.

### **5.1 O IFRJ no PPC do bacharelado em Produção Cultural: efeitos da temporalidade e do discurso jurídico na memória discursiva institucional**

De acordo com apresentado antes, o PPC do bacharelado em Produção Cultural foi construído para cumprir com um dos requisitos da Instituição e do MEC para a aprovação e para a autorização de funcionamento do curso, que passaria de tecnólogo a bacharelado. A aprovação deveria antes passar por instâncias internas, na Instituição, como o Colegiado de curso, o Conselho Acadêmico e o Conselho Diretor, dentre outras, para, posteriormente, ser submetido à autorização de funcionamento pelo MEC.

De acordo com Orlandi (2009b), os discursos, quanto ao tipo, podem ser ditos como: polêmico, lúdico e autoritário. Estes tipos de discurso variarão quanto ao grau de polissemia ou de paráfrase que contêm. O discurso pedagógico seria um

discurso autoritário, assim como o jurídico. Observa-se, de acordo com a autora, que estes tipos de discursos tendem à paráfrase e a polissemia se faz controlada, pois a estes só um sentido pode ser imposto. De acordo com Orlandi, ao propor estas classificações para se observar os modos de funcionamento dos discursos, classificar como autoritário não significa julgar um traço de caráter do locutor, mas sim uma questão de fato simbólico. (p. 87)

A seguir serão apresentadas três sequências discursivas (SD1), (SD2) e (SD3), recortadas do *corpus*:

(SD1) Com o Decreto-Lei nº. 4.127 de fevereiro de 1942 houve a criação da Escola Técnica de Química, cujo funcionamento só se efetivou em 6 de dezembro de 1945, com a instituição do curso Técnico de Química Industrial (CTQI) pelo Decreto-Lei nº. 8.300. De 1945 a 1946 o CTQI funcionou nas dependências da Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, que hoje é denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro. (p. 14)

(SD2) Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996), e as edições do Decreto nº 2208 de 1997 (Brasil, 1997) e da Portaria MEC 646/97, as Instituições Federais de Educação Tecnológica foram autorizadas a manter ensino médio desde que suas matrículas fossem independentes da Educação Profissional. (p. 15)

(SD3) No entanto, o século XXI, com suas demandas na área cultural, a realização das Conferências Nacionais de Cultura (2005 e 2010), a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e a Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, mostra a necessidade da profissionalização de atores desse campo. Isto, inclusive, está expresso no Plano Nacional de Cultura/PNC (Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010), nos quais um de seus objetivos é “XII- profissionalizar e especializar os agentes e gestores culturais”. (p. 23-24)

As retomadas das legislações nas SDs produzem um efeito de sentenças jurídicas ao discurso pedagógico, logo, de “verdades”, isto é, de compromissos com a realidade. Trechos dos documentos legais, nacionais e internacionais, marcados por locais, numerações e datas podem funcionar como vestígios do discurso jurídico, que funciona como legitimador do que está presente na textualidade.

Como o curso de bacharelado em Produção Cultural, naquele momento em vias de ser aprovado por instâncias superiores, o MEC, figuraria como mais um curso a ser criado, dentre tantos que haviam sido, produzindo o efeito de destino natural da instituição. Deste modo, as legislações funcionariam no discurso como pressuposto para o reconhecimento do novo curso de bacharelado.

A presença de tais legislações (leis, portarias, decretos, atos etc.) produz um efeito de legitimidade no processo de criação dos cursos e de apresentação da memória institucional, funcionando como modelos, para que os mesmos procedimentos antes ocorridos na instituição possam ser realizados com o curso de bacharelado em Produção Cultural, como se fizesse parte da história oficial do IFRJ a criação e recriação de novos cursos. A memória institucional, de acordo com Orlandi (2002), é a que as instituições praticam e não modificam: “sustentando-a em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado”. (p. 11)

De acordo com Mariani (1998), a memória discursiva faz parte de um processo histórico que resulta de uma disputa de interpretações para os fatos já ocorridos. Na textualidade do PPC, os processos de criação de cursos e unidades e as transformações do Instituto ao longo das décadas são interpretados pelo sujeito-autor que atualiza esta memória discursiva do IFRJ. A narratividade, de acordo com Mariani, produz o efeito de linearidade à história.

(...) a narratividade possibilita a reorganização imaginária do movimento histórico, é o que permite que fatos como ‘descartados’ passem a fazer sentido para a história. A narratividade, enfim, é o efeito que permite o contar uma história coerente, sem falhas, com estruturação temporal, com encadeamento de causas e consequências, com personagens e cenários explicativos. (MARIANI, 1998, p. 231)

Para a autora, o papel da memória seria compatível com a atuação da chamada “memória histórica oficial” (MARIANI, 1998, p. 35). A fixação da interpretação de um acontecimento sobre outros, impede o esquecimento, pois “não deixar um sentido ser esquecido é uma forma de eternizá-lo (e, até mesmo, mitificá-lo) enquanto memória ‘oficial’” (MARIANI, 1998, p. 36). O ato de apresentar fatos que são assinados por decretos e portarias funciona como equivalente à narração da história oficial.

O papel da memória histórica seria, então, o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social. (MARIANI, 1998, p. 41)

Observa-se que as recorrências das legislações na textualidade do PPC marcam o tempo, funcionando como discursos fundadores do IFRJ e, quiçá, da

Rede Federal de Educação, dando uma ilusão de completude da narrativa da história, produzindo o efeito de linearidade histórica.

A análise das SDs desta seção possibilitou verificar como o interdiscurso evidencia as diversas formações discursivas que constituem o curso de bacharelado em Produção Cultural, o que resulta em discursos atravessados por memórias que retomam o já-dito. O discurso jurídico, presente na materialidade do texto nas retomadas das legislações, legitima tanto a criação do Instituto quanto a do curso, manifestam a relação do saber com o poder, o que caracteriza o discurso como espaço de confrontos e de disputas.

## **5.2 Efeitos de sentido para a proposta de formação e o currículo no PPC: produção e mercado**

Nesta seção serão realizadas as análises, por meio de algumas entradas lexicais e de outros vestígios observados na materialidade linguística, dos sentidos produzidos para o termo *currículo* e para a proposta de *formação*, ambos concebidos discursivamente, na textualidade do PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ.

A análise nesta Seção 5.2 será encaminhada para o exame da tensão evidenciada no *corpus* entre o *discurso da formação acadêmica de bacharelado* e o *discurso da formação profissional tecnológica*, presente na textualidade do PPC do referido curso de nível superior da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. Deste modo, a questão será abordada com base nas discussões de Guimarães (2003), sobre a produção e a circulação do conhecimento. As análises também serão fundamentadas nas reflexões de Bauman (2005), com a ideia de mercantilização da educação na dita *modernidade líquida*.

A Lei 9.394/96<sup>54</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), prevê, quanto ao nível, que um curso de bacharelado pertença à Educação Superior. De acordo com o cap. III, art. 39., da LDB, que trata da Educação

---

<sup>54</sup>Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2015.

profissional e tecnológica<sup>55</sup>: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”. Deste modo, a educação profissional e tecnológica pode estar presente, como modalidade, na formação inicial e continuada, na educação profissional técnica de nível médio e na educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O curso de bacharelado em Produção Cultural não é como a maioria dos cursos superiores do IFRJ: um curso da área profissional tecnológica, no entanto tem sua origem num curso desta modalidade, o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Produção Cultural. Deste modo, um dos objetivos desta seção será verificar como se dá o trabalho da memória institucional e como produz sentidos na textualidade do PPC do bacharelado em Produção Cultural, no que se refere aos termos *currículo e formação*.

A categorização a seguir, um trecho do Parecer CNE/CES 436/2001 que trata da criação dos cursos superiores de tecnologia, os quais possibilitam a formação de tecnólogos, faz-se relevante, porque estas características são fundadoras do curso CST em Produção Cultural e se objetiva verificar que efeito(s) esta memória discursiva traz para a textualidade do PPC do curso de bacharelado.

O perfil deste curso superior de tecnologia, principalmente quando estruturado em módulos, abrange a todos os setores da economia (Anexo A) e destina-se a egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior.

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 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.

Estas características somadas à possibilidade de terem duração mais reduzida das que os cursos de graduação, atendendo assim ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho, podem conferir a estes cursos uma grande atratividade, tornando-se um potencial de sucesso. (2001, p. 9)

A leitura do trecho do Parecer CNE/CES 436/2001 marca a valorização de aspectos econômicos da sociedade para a determinação dos perfis dos cursos.

---

<sup>55</sup> A redação atual a respeito da Educação profissional e tecnológica na LDB de 1996 foi incluída pela Lei nº 11.741, de 2008.

Além disso, a capacidade empreendedora, isto é, a capacidade de gerir e administrar um negócio buscando o lucro, por meio da inovação, está associada ao perfil da formação do estudante que concluir um curso superior de tecnologia. A proposta de criação dos cursos tecnólogos se relaciona, portanto, com o discurso do “mundo do trabalho”, que prevê tempo reduzido de formação e a possibilidade de uma “credencial” para o ingresso nesse mercado produtivo.

Afere-se que o Parecer CNE/CES 436/2001 que trata da criação dos cursos superiores de tecnologia não sugere a formação do sujeito e a proposta educacional como elemento formador de cidadãos, que possam agir e interagir com autonomia e responsabilidade na sociedade em que vivem. A proposta dos cursos tecnólogos é de formação técnica e visa, unicamente, à adequação ao mercado de trabalho e à formação do profissional, correndo o risco de posicionar o sujeito, neste processo, como uma peça que faz parte de uma engrenagem.

O art. 2º do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004<sup>56</sup>, apresenta quatro premissas a serem observadas para a educação profissional<sup>57</sup>. A leitura desse artigo marca a relação entre essa modalidade educacional, a formação profissional tecnológica e o trabalho. As quatro premissas para a educação profissional sugerem a subordinação da educação à economia de mercado, em consonância com o discurso da educação neoliberal:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.

De acordo com o art. 43., da LDB, os cursos superiores, sem distinção de serem formadores de bachareis ou de “técnicos profissionais”, devem ter como objetivos: o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a inserção do egresso em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; o incentivo ao trabalho de

---

<sup>56</sup> O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Este Decreto revoga o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em 08 nov. 2015.

<sup>57</sup> A redação do inciso II e a inclusão dos incisos III e IV foram feitas por meio do Decreto nº 8.268, de 2014.

pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura; a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; o fomento do desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, a prestação de serviços especializados à comunidade e o estabelecimento com esta de uma relação de reciprocidade; a promoção da extensão, aberta à participação da população e a atuação em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais.

É de se esperar, por conta das distinções que existem entre um e outro, que os cursos superiores de bacharelado apresentem algumas diferenças em relação aos cursos superiores da área profissional tecnológica. Os cursos de bacharelado, geralmente, possuem duração maior do que os cursos da área profissional tecnológica: enquanto estes duram de dois a três anos (quatro a seis semestres), aqueles duram de quatro a seis anos (de oito a doze semestres). A razão para isso está nos objetivos da formação: enquanto os cursos que conferem o grau de bacharelado possuem um currículo mais amplo, com equilíbrio entre a quantidade de disciplinas teóricas e disciplinas práticas, com focos na pesquisa, na continuidade da aprendizagem e na escolha da especialização ou habilitação específica dentro da área; os currículos dos cursos de formação profissional tecnológica possuem, em quantidade, mais disciplinas ditas práticas do que teóricas, pois o foco da aprendizagem está no “trabalho como princípio educativo”.

Além das diferenças apresentadas entre as duas formações, os cursos de bacharelado são agrupados em quatro grandes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e tecnologias, Ciências Humanas e tecnologias, Matemáticas e tecnologias e Linguagens e Códigos e tecnologias. Já os cursos superiores da área tecnológica, chamados tecnólogos, são organizados segundo o *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia*<sup>58</sup>, documento elaborado pelo MEC, que pretende “sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual” (2006, p.1), que se coaduna com o discurso da educação neoliberal.

O *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia* foi divulgado pelo MEC em 2010, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06, e prevê a organização e a

---

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 03 jan. 2016.

orientação a estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral quanto aos cursos da área profissional tecnológica. Há, no documento, até o momento (o documento diz não se pretender ser definitivo, pois novos cursos podem ser criados), a previsão de 112 cursos de graduação tecnológica, organizados em treze eixos tecnológicos, a saber: ambiente e saúde, apoio escolar, controle e processos industriais, gestão e negócios, hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infra-estrutura, militar, produção alimentícia, produção cultural e *design*, produção industrial, recursos naturais e segurança.

Algumas diretrizes são estabelecidas no *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia* para o exercício da profissão de produtor cultural, como, por exemplo, a previsão de que o profissional egresso do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural deverá “estimular e contribuir para a promoção de *novos mercados e potencialidades* criativas e expressivas” (grifos nossos) (p. 91). Deste modo, verifica-se a subordinação do curso superior de tecnologia em produção cultural ao discurso neoliberal do *mercado* e do *mundo produtivo*. Nestas atribuições dadas ao produtor cultural, observa-se também a função subsidiária de divulgação dos conhecimentos científicos produzidos em outros campos do saber. Cabe ressaltar que o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural do IFRJ foi criado com este mesmo objetivo – ser divulgador e promotor dos eventos científicos ocorridos no *campus* pelos cursos das ditas ciências duras:

Este profissional deverá exercitar em seu cotidiano a reflexão crítica acerca da produção artística e cultural no país e no exterior, estimulando e contribuindo para a promoção de novos mercados e potencialidades criativas e expressivas no cenário da cultura, da arte, da divulgação científica e do esporte. (MEC, 2006, p. 91)

Afere-se que a reorganização das quatro grandes áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e tecnologias, Ciências Humanas e tecnologias, Matemáticas e tecnologias e Linguagens e Códigos e tecnologias) em “treze eixos tecnológicos”, no *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia*, produz um efeito de que qualquer curso de qualquer área pode ser convertido em um curso superior de tecnologia, bem como de que as diferenças que marcam as especificidades de cada um desses cursos podem ser diminuídas. O discurso que evidencia a necessidade de agilidade na formação, atribuída às necessidades do “mercado de trabalho” e ao “mundo produtivo”, orienta a criação desses cursos superiores de tecnologia.

Uma vez que o curso de bacharelado em Produção Cultural, cujo PPC está em análise neste trabalho, faz parte de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e se originou do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural (CST) – curso da educação profissional tecnológica – um dos objetivos desta Seção 5.2 é examinar os efeitos que o discurso da profissionalização e da técnica produzem na proposta de formação e no currículo, na textualidade do PPC, desse curso de bacharelado da Instituição. Pode-se observar, até este ponto, que há uma forte relação do(s) curso(s) com certa orientação de políticas de currículo e de ciências.

A proposta do MEC inscreve-se na ideia de que ditos cursos superiores de tecnologia são necessários para que se preencham lacunas na formação profissional tecnológica superior para o atendimento ao mercado de trabalho. Atrela-se, deste modo, a formação acadêmica profissional às duras e rígidas regras do mercado corporativo, num movimento que se entende por *mercantilização da educação* (BAUMAN, 2005).

Segundo Bauman (2005), há uma crescente tendência de se conceber a educação como mercadoria: “Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía<sup>59</sup>.” (p. 30). Para o autor, em tempos de *modernidade líquida*, valoriza-se o descartável: “(...) en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza.<sup>60</sup>” (p. 28).

De acordo com o Bauman, a supersaturação de informações, na contemporaneidade, leva à obsolescência rápida de conhecimentos assimilados, transformando a educação em produto para ser consumido uma única vez, como outros “produtos” do mercado. Para o autor, o desafio para educadores na *modernidade líquida* é preparar as próximas gerações a viverem em um mundo supersaturado de informações. (2005, p. 46)

Segundo Foucault (2003), a tendência da sociedade contemporânea se assenta na necessidade de transformar em *ciência* todo saber aprisionado e,

---

<sup>59</sup> “Hoje o conhecimento é uma mercadoria; ao menos se converteu no modelo da mercadoria e se incentiva a continuar se formando em conformidade com o modelo da mercadoria.” (tradução nossa)

<sup>60</sup> “(...) no mundo da *modernidade líquida*, a solidez das coisas, como ocorre com a solidez dos vínculos humanos, se interpreta como uma ameaça.” (tradução nossa)

portanto, sujeitado a efeitos de *poder* e, deste modo, a relações de *força* (p. 175). Foucault delinea a proposta da *genealogia* para combater a tentativa ambiciosa de poder da sociedade atual, que delega a todos os saberes, principalmente ao erudito e ao desqualificado, a necessidade pretensiosa de ser caracterizado como científico. Foucault (2003) propõe a luta aos *efeitos de poder* contra o que torna científico todo e qualquer saber para que seja legitimado:

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindiquem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não se trata da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (p. 171)

Em relação à desqualificação atual das Ciências Humanas, Guimarães (2003) traz à baila a questão da produção e da circulação do conhecimento na sociedade contemporânea. De acordo com o autor, a produção e a circulação dos saberes são marcadas pelo prestígio da ciência e da tecnologia, em detrimento dos saberes dos domínios das humanidades. Segundo o autor, “falar de política científica é falar de algum tipo de controle do que se deve ou não pesquisar. Ou dito de forma talvez mais branda, do que é mais necessário pesquisar” (2003, p. 193). O referido autor complementa:

Como se vê, o quadro atual de predominância das ciências da vida, Exatas e Tecnologias já vem de há muito. Hoje, como uma forma de enfrentar demandas específicas destes setores significados como não centrais, podemos ver já o atendimento destes organismos de demandas de outros domínios científicos através de editais específicos para as Ciências Humanas, por exemplo. De um certo modo temos no discurso do Estado e da mídia uma divisão, própria de um discurso tradicional, entre os domínios das humanidades (Filosofia, Literatura, Ciências Humanas e Sociais, História) e as Ciências e Tecnologia. Pode-se dizer, de um certo ponto de vista, que esta divisão significa uma concepção social pragmática e utilitária do conhecimento e que compreende quase exclusivamente as Ciências Exatas, da vida e suas Tecnologias. (GUIMARÃES, 2009, p. 5)

Guimarães ressalta que há uma divisão importante em relação ao domínio do conhecimento na nossa sociedade que irá influenciar na produção científica, na maneira como esse conhecimento circula e, ainda, na vida diária de toda a sociedade. Para o autor, as mídias são as responsáveis pela divulgação do discurso

científico e, por essa razão, transformam as “notícias em argumentos a respeito do lugar da ciência na sociedade atual” (2009, p.13).

Deste modo, o desprestígio alcançado pelas Ciências Humanas na sociedade contemporânea decorre da demarcação do campo de pesquisa e da valorização da pesquisa utilitária, a qual propicia o esvaziamento da discussão teórica nesse campo, como também o próprio sentido do que seja *tecnologia*. De acordo com o autor:

É preciso repensar fortemente os sentidos das políticas científicas de modo a que elas sejam elemento de motivação real de um desenvolvimento mais consequente do campo do saber e não caia na armadilha do esvaziamento teórico pela vertigem de um tecnológico que vale por si e vive por si. Da mesma forma que é impensável um campo de saber que não inclua como seu elemento as tecnologias que o saber possibilitou e que permitirá novos modos de conhecer. (GUIMARÃES, 2003, p. 199)

Conforme antes apresentado, ainda não há DCN para o curso de graduação em Produção Cultural. De acordo com o MEC, o Parecer CNE/CES nº 776/97 estabelece a *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*<sup>61</sup> para garantir maior flexibilidade nos currículos e garantir maior rapidez no tempo de formação. Deste modo, verifica-se que o discurso empresarial, mercadológico e do mundo corporativo, que subordina os discursos ao discurso econômico, está presente na textualidade do Parecer. De acordo com o documento do MEC, os cursos de graduação devem, dentre outras, possuir as seguintes características:

Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para

<sup>61</sup> Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (grifos nossos) (MEC, 1997, p. 1-2).

A partir da leitura desses trechos da *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*, em consonância com as ideias de Bauman (2005), verifica-se a valorização da diminuição do tempo destinado ao estudo e a visão da educação como mercadoria, neste documento do MEC, efeito obtido por meio do discurso que sugere a necessidade de adequação às *transformações sociais* e ao *mercado de trabalho*.

Ainda que os cursos de bacharelado em Produção Cultural não possuam DCN, o objetivo desta Seção 5.2, ao construir as sequências discursivas para o *corpus* empírico, será analisar os sentidos que são produzidos para a proposta de formação e para a ideia de currículo, na textualidade do PPC do referido curso do IFRJ, levando-se em conta os documentos oficiais aqui apresentados como *corpus* secundário<sup>62</sup>.

O currículo no PPC do bacharelado em Produção Cultural, deste modo, está sendo concebido em sua discursividade, segundo os sentidos que são produzidos a partir de sua materialidade. A seção buscará verificar se os sentidos produzidos para a memória institucional se aproximam dos sentidos produzidos para a proposta de formação técnica profissional, que tem por característica valorizar a economia e o mercado.

### 5.2.1 Efeitos de sentido para currículo e para formação no PPC

O procedimento de análise buscou identificar o(s) sentido(s) de *currículo(s)* e de *formação* que estão enunciadas na textualidade do PPC, especificamente, por meio de recortes que organizaram o *corpus* em sequências discursivas (SDs). São várias as formações discursivas que se inter cruzam. Há um “todo complexo com

---

<sup>62</sup> O *corpus* secundário será usado para fundamentar a análise do *corpus* principal, construído a partir do PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ. Configuram-se, nesta seção 5.2 do Capítulo 5, em *corpus* secundário os trechos das legislações utilizados na seção (decretos, pareceres, leis, diretrizes etc), o *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia* e o PPC do CST em Produção Cultural do IFRJ.

dominante” que as FDs procuram dissimular pela suposta transparência do dizer (PÊCHEUX, 2014, p. 173). Buscou-se identificar no *corpus* os mecanismos simbólicos que, ao se organizar em texto, produzem sentido para as palavras: currículo, matriz(es) curricular(es), grade curricular, modelo curricular e formação.

De acordo com Pêcheux (2014), o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, pois são determinadas pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico onde as palavras foram produzidas (p. 146).

(...) se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, é porque (...) uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, na relação que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que (...) representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc, que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada. (PÊCHEUX, 2014, p. 147-148)

Partindo-se desta noção de que o sentido de uma palavra é decorrente de sua relação com a formação discursiva onde está inserida, a análise se iniciou nas sequências discursivas que continham a palavra currículo. Como foi objetivo das análises verificar como o *currículo* contribui para a *formação* do bacharel produtor cultural, deste modo, deu-se prosseguimento à análise com SDs formadas a partir da palavra formação. As SDs (SD1), (SD2), (SD3) e (SD4) tratam da palavra matriz curricular, entendida aqui como uma variante da palavra currículo, presente na materialidade do PPC. Em seguida, estarão as análises:

(SD1) São funções da coordenação de curso as seguintes atividades, que devem ocorrer de forma harmônica, e fundamentadas no modelo da análise sistêmica no qual, se procura estabelecer uma visão global das ações a serem realizadas, observando-se os diferentes níveis de tarefas: entrosar-se harmonicamente com as demais coordenações de curso, inclusive aquelas de licenciatura com as quais possuam disciplinas comuns em suas respectivas **matrizes curriculares**. (p. 7)

(SD2) Os professores daquele curso acompanharam a evolução do mercado de trabalho, dos conteúdos relevantes para o exercício da atividade profissional com relação à **matriz curricular** e aos programas de disciplina. (p. 27) (grifo nosso)

(SD3) A **matriz curricular** vigente apresenta carga horária de 2754 horas, distribuída em oito períodos letivos, e organizada em regime de créditos (1 crédito equivale a 13,5 h), conforme modificação aprovada pela Resolução nº13 do Conselho Diretor, de 01 de setembro de 2005. (p. 34)

A expressão matriz curricular foi posta em análise nas sequências discursivas (SD1), (SD2) e (SD3). A terminologia matriz curricular produz sentido de concretude ao currículo, isto é, de currículo como “requisitos necessários para a conclusão do curso”, explicitando as disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares.

Nas três sequências discursivas acima, a expressão matriz curricular foi usada junto com o discurso de autoridade, pois se observam as atribuições da coordenação (SD1), dos docentes (SD2) e a referência à aprovação do Conselho Diretor para a composição de toda a matriz a ser cumprida pelos alunos, a fim de obterem o grau de bachareis (SD3). A matriz curricular, nestas SDs, configura-se como um documento normatizador, com os requisitos necessários para a integralização do curso de bacharelado.

Na (SD1) examina-se um efeito de diálogo presente no discurso, pois é assinalado que a coordenadora do curso deve estar em contato com os demais cursos da Instituição, sobretudo as licenciaturas, que possuem disciplinas em comum. No entanto tais cursos, ainda que sejam de formação de professores, não são cursos da mesma área do que o curso de bacharelado em Produção Cultural, pois são cursos de licenciatura em matemática, física e química. O sentido produzido, na textualidade do PPC, é de uma necessidade de pertencimento à Instituição, além de manutenção do diálogo para que a harmonia seja mantida, a partir das características do outro. O efeito conseguido com o discurso é o de que o curso não entraria em choque com os demais cursos do IFRJ, ainda que seja de uma área diferente, mas buscaria a parceria deles, para que trabalhem em complementação, e este trabalho será realizado no âmbito das coordenações de tais cursos, isto é, não será unilateral, haverá, portanto, troca e diálogo.

A (SD2) demonstra a comprovação da hipótese inicial: a retomada do discurso oficial, pela via da memória institucional. Um dos sentidos produzidos é a ideia de que os professores do atual curso de bacharelado, por possuírem uma história na instituição e por conhecerem o mercado de trabalho, então estão

autorizados a elaborarem a matriz curricular do curso de bacharelado em Produção Cultural.

O efeito que o discurso produz na (SD2) é o da mercantilização da educação, pois a matriz curricular foi construída para servir ao mercado de trabalho, isto é, ela é composta por conteúdos relevantes para o mercado de trabalho, e não para a formação do aluno como sujeito. Além disso, a matriz foi pensada no exercício da atividade profissional, e não, por exemplo, “na formação humana do cidadão”, conforme se lê no trecho: “Os professores daquele curso acompanharam a evolução do mercado de trabalho, dos conteúdos relevantes para o exercício da atividade profissional (...)” (p. 21).

Antes de se realizar a análise da palavra currículo, nas sequências discursivas recortadas do *corpus*, serão apresentadas as análises das expressões integração curricular interdisciplinar, grade curricular e modelo curricular, nas SDs (SD4), (SD5) e (SD6), que representam paráfrases de currículo:

(SD4) São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras: zelar pela **integração curricular interdisciplinar** entre as diferentes atividades de ensino constantes no **currículo**; zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. (p. 9)

(SD5) No entanto, desde o início do curso, a **grade curricular** do CST em produção cultural era bastante ampla e genérica. Perspectiva esta própria de um bacharelado. Assim, motivados por essa perspectiva e aliada às demandas do Estado e do mercado, que exigem um profissional com qualificação de bacharel, por exemplo para concursos públicos, é que criamos o Bacharelado em Produção Cultural, incorporando toda experiência e trajetória do CST em produção cultural. Desta forma, a **grade curricular** foi desenhada a fim de cumprir integralmente a concepção de um **currículo** com vistas a uma sólida formação profissional, em bases éticas e humanísticas, articulando os conhecimentos teóricos e práticos específicos com uma formação geral, tal como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. (p. 24) (grifos nosso)

(SD6) É com esse objetivo que o projeto pedagógico foi planejado, apoiado em um **modelo curricular** sustentado por princípios filosóficos e metodológicos que contemplam a formação de um profissional capacitado para possibilitar o desenvolvimento humano, cultural, social, econômico, tecnológico e científico da região onde está inserido. (p. 29)

O efeito obtido na (SD4) é de discurso jurídico, pois apresenta uma obrigatoriedade ao corpo docente, ou seja, um dever: “zelar pela integração” e “zelar pelo cumprimento”. Zelar possui efeito de “cuidado”, além de dar efeito de proximidade entre o *corpo docente* e o *currículo*. O discurso jurídico também é apresentado na sequência discursiva (SD5), quando se faz referência ao cumprimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”.

No entanto, conforme já analisado, ainda não há uma DCN para o curso de bacharelado em Produção Cultural.

A sequência (SD5) novamente produz o efeito de mercantilização da educação, pois tal como na (SD2), a grade curricular foi construída a partir das “demandas do Estado e do *mercado*, que exigem um profissional com qualificação de bacharel” (grifo nosso). A sequência (SD2) possui este mesmo efeito, no entanto o deslocamento operado foi em relação à expressão: a (SD5) usou grade curricular e a (SD2) usou matriz curricular.

As sequências discursivas que seguirão usam a palavra currículo em sentido menos concreto do que o usado nas SDs acima: (SD1), (SD2), (SD3), (SD4) e (SD5), que representam a grade curricular do curso, proposta em números de créditos, horas de estágio e de atividades complementares. A palavra currículo, nas próximas SDs, foi empregada numa dimensão mais epistemológica, o que dá um efeito de discurso pedagógico e neoliberal às sequências discursivas. As SDs a seguir apresentam o que o currículo *é, não é e o que deve ser*.

(SD7) Para MOREIRA e SILVA (1995, p. 28), o currículo não pressupõe uma relação de conhecimentos a transmitir e a serem absorvidos de forma passiva. Esses autores veem o currículo como "um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão". (p. 29) (grifos nossos)

(SD8) Segundo FORQUIN (1996, p. 187), currículo é "programa de estudos", "programa de formação", ou ainda, o que verdadeiramente é ensinado nas salas de aula, mesmo que, muitas vezes, distanciado do que é "oficialmente escrito". O currículo, então, compreende "todas as ações previamente organizadas pela escola". (p. 29) (grifo nosso)

(SD9) Em sentido amplo, o currículo deve compreender também os conteúdos da socialização escolar, não expressos, mas latentes, visto que ele é um conjunto constituído de saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. Por suas múltiplas e complexas faces, o currículo vai revelando o perfil do cidadão / profissional que se pretende formar, o tipo de ideologia que se pretende inculcar ou atingir, bem como a filosofia educacional que vai sedimentando todo o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 29) (grifos nossos)

(SD10) Por essa visão, é na estrutura do currículo e em sua dimensão ética que se concretizam os múltiplos saberes emanados e previstos nos mais diferentes **desenhos curriculares** traçados, espaços de convergência e de convivência de ideologias e de valores fundamentais à formação humana. (p. 42) (grifos nossos)

(SD11) Se, sob diferentes perspectivas, a flexibilidade está prevista na construção dos currículos, também a contextualização e a (inter)/(trans)disciplinaridade jamais podem estar esquecidas nessa construção, visto que, assim como a primeira pressupõe um espaço aberto para a apropriação do saber sob a égide da liberdade, também a contextualização

e a (inter)/(trans) disciplinaridade tornam o **currículo** um amplo instrumento gerador de ações, que objetiva não a aquisição do conhecimento pelo conhecimento, mas a aquisição do conhecimento pelas transformações e pelos avanços da sociedade em geral. (p. 42) (grifo nosso)

Foram encontradas, a partir das análises das seqüências discursivas (SD7), (SD8), (SD9), (SD10) e (SD11), as seguintes caracterizações para currículo:

Tabela 1- Caracterizações para currículo, segundo o *corpus*

SD	DESIGNAÇÃO	COMANDO	CARACTERIZAÇÃO	PÁGINA
SD7	Currículo	pressupõe	uma relação de conhecimentos a transmitir e a serem absorvidos de forma ativa. (Em contraposição à FD forma passiva)	29
SD7	Currículo	como	terreno de produção e de política cultural.	29
SD8	Currículo	é	<u>programa de estudos</u> ", "programa de formação", ou ainda, o que <u>verdadeiramente</u> é ensinado nas salas de aula.	29
SD8	Currículo	compreende	todas as <u>ações</u> previamente organizadas pela escola.	29
SD9	Currículo	deve compreender	também os conteúdos da socialização escolar, não expressos, mas latentes, visto que ele é um conjunto constituído de saberes, conteúdos, competências, <u>símbolos, valores.</u>	29
SD9	Currículo	vai revelando	o perfil do cidadão / profissional que se pretende formar, o tipo de ideologia que se pretende inculcar ou atingir, bem como a filosofia educacional que vai <u>sedimentando</u> todo o processo de ensino e de aprendizagem.	29
SD10	Currículo		na estrutura e em sua dimensão ética que se concretizam os múltiplos saberes emanados e previstos nos mais diferentes <b>desenhos curriculares</b> traçados, espaços de convergência e de convivência de ideologias e de <u>valores</u> fundamentais à formação humana.	42
SD11	Currículo	torna	amplo instrumento <u>gerador de ações</u> , que objetiva não a aquisição do conhecimento pelo conhecimento, mas a aquisição do conhecimento pelas <u>transformações</u> e pelos <u>avanços da sociedade</u> em geral.	42

Fonte: A autora, 2016.

As análises das seqüências discursivas (SD7), (SD8), (SD9), (SD10) e (SD11) demonstram um funcionamento outro para a palavra currículo, se comparada às seqüências discursivas em que foram usadas as palavras matriz curricular e grade curricular. Nessas seqüências, o efeito logrado com a palavra currículo é de reprodução de um discurso pedagógico que pensa o currículo em sua dimensão

neoliberal. O aspecto que ressalta a definição de currículo nas SDs (SD7), (SD8), (SD9), (SD10) e (SD11) é a preocupação deste com os *valores*, as *ações* e a *ideologia* para o avanço da sociedade. Verifica-se nestas SDs uma aproximação com o discurso neoliberal que organiza a sociedade segundo uma ótica neoconservadora que preconiza determinados valores e uma suposta “convivência pacífica” a partir de uma homogeneização de sujeitos e práticas.

A (SD7) trata o currículo como terreno de produção e a (SD10) o trata como espaço. Consegue-se, então, um efeito de localidade onde se produz algo, dando um sentido fabril ao currículo e de local de produção de um produto, que, no caso, seria o conhecimento. O efeito de sentido conseguido para o currículo na (SD8) é o de manual a ser seguido pelos professores, à moda de programa, isto é, um material instrucional com tarefas descritivas a serem seguidas pelo docente, para “programar” estudantes. A (SD8) também apresenta o currículo em sua potência ativa, tal como a (SD7)<sup>63</sup> e a (SD11), personificando-o, dando poderes, produzindo um efeito de gerador de ações para mudanças, em oposição ao professor, que estará na função passiva de seguir o currículo. A (SD8) ainda apresenta o currículo como o que “verdadeiramente” deve ser ensinado na sala de aula, produzindo o efeito de que o que não for planejado por este instrumento ou não estiver presente no currículo, não pode ser usado pelo professor e, portanto, não serve à formação. Estas SDs retomam a memória institucional ao enunciarem que o objetivo da “aquisição de conhecimento” se dá pelas “transformações” e “avanços da sociedade em geral” (mais uma vez homogeneizada), em consonância com o discurso mercadológico.

A (SD11) parece apontar para o discurso neoliberal da *flexibilidade* e da *liberdade*, que prevêem a acumulação flexível e, em última instância, a flexibilidade nos processos de trabalho, em relação às legislações e relações trabalhistas, aos direitos dos trabalhadores e ao mercado de trabalho. No discurso neoliberal, o cidadão “sob a égide da liberdade” é aquele que se submete e aceita, livremente, sua submissão (ALTHUSSER, 1985, p. 104 apud PÊCHEUX, 2014, p. 133).

Não são muitas as diferenças de sentido que são dadas às sequências discursivas que concebem o currículo em sua materialidade das sequências discursivas que tratam o currículo em sua dimensão mais epistemológica. Enquanto

---

<sup>63</sup> A seção 5.4 tratará a respeito da negativa usada nesta construção, com a ideia de “negação polêmica discursiva” (INDURSKY, 1990).

as sequências que o concebem em sua materialidade, por meio dos usos das palavras matriz e grade, um dos sentidos possíveis é o de aproximar sua construção às necessidades das empresas e o associar ao mercado de trabalho; já quando o uso é só da palavra currículo, verifica-se a relação deste com aspectos que envolvem a educação e as relações humanas à economia de mercado.

A seguir estarão duas sequências discursivas que tratam da expressão proposta curricular. Observou-se que estas expressões comparecem na materialidade do texto pareadas com a palavra formação.

(SD12) Esta **proposta curricular** deu atenção também à construção do conhecimento interdisciplinar, tanto no que diz respeito à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos na área de **formação**, quanto oportunizando relações com outros campos do saber, de modo a possibilitar que sejam assimiladas as contribuições de outras áreas, que serão agregadas à prática profissional futura. (p. 43)

(SD13) Por fim, tratando-se da **formação** de um bacharel em Produção Cultural, esta **proposta curricular** pretende desenvolver a capacidade investigativa e produtiva no campo da Produção Cultural. (p. 43)

Nestas sequências discursivas (SD12) e (SD13) verifica-se, também, o efeito de sentido de currículo como proposta. É possível que este efeito esteja relacionado com o fato de o currículo apresentado no PPC se constituir, naquele momento, ainda em uma proposta, pois o referido documento seria analisado pelas instâncias internas e externas, isto é, do MEC, para o curso ter seu funcionamento aprovado. Nestas SDs se observa alguma relação entre este curso de bacharelado e aquilo que é proposto para um curso de bacharelado, conforme o art. 43., da LDB: “o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura”. Deste modo, mais uma vez, observa-se o trabalho da memória institucional ao ser reproduzida a voz do MEC no PPC.

Uma vez que o currículo prevê o que é necessário para a conclusão do curso, a fim de se verificar a vinculação entre o que é proposto pelas SDs que enunciam o currículo e entre as SDs que tratam da formação do bacharelado em Produção Cultural, novas SDs foram postas em análise, para que fossem verificados os sentidos de formação presentes no PPC do bacharelado em Produção Cultural. A seguir, então, estarão as SDs que contêm a palavra formação conjugada ao termo a que se refere à formação.

(SD14) Cabe ressaltar que a **formação dos produtores culturais**, desde seu início, se deu via conhecimento prático, empírico, não sistematizado, visto que somente em 1995 é criado o primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural em uma Instituição Federal. Até então, profissionais **com formação acadêmica** de diversas áreas, bem como **sem formação acadêmica** atuavam como produtores culturais. (p. 23)

(SD15) O Projeto Pedagógico do Curso foi construído de acordo com as Diretrizes dos cursos de ciências humanas e sociais, com o Projeto Pedagógico Institucional e demais documentos norteadores da área profissional, tais como o Plano Nacional de Cultura (Brasil, 2010) e a Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO, 2007) procurando atender, por meio de princípios metodológicos e filosóficos, às necessidades de **formação do estudante**. (p. 29)

(SD16) A graduação passa a ter um papel de **formação inicial** no contínuo processo de educação profissional, que é também inerente ao próprio mundo do trabalho e da permanente capacitação profissional, isto é, do profissional apto ao enfrentamento dos desafios suscitados pelas mudanças iminentes à conclusão do curso ou emergentes e conjunturais. (p. 30) (grifos nossos)

Os três recortes acima, que compõem as sequências discursivas (SD14), (SD15) e (SD16) dão atributos diferentes ao termo formação. Na (SD14), formação refere-se à formação acadêmica e à não formação acadêmica de produtores culturais. Em várias SDs observa-se, na textualidade do PPC, a valorização da formação de produtores culturais pela via acadêmica e a desvalorização daqueles que não se formam academicamente, produzindo um efeito de que a via acadêmica é, atualmente, a única maneira possível para as pessoas que atuam como profissionais nesta área da produção cultural. De acordo com a SD, a formação não acadêmica era feita “em seu início”, o que remete a um tempo tão longínquo e originário que se perde a dimensão dele.

As (SD15) e (SD16) tratam da formação de estudantes e da formação inicial dos que cursam o bacharelado em Produção Cultural. Na (SD15), a formação do estudante é fundamentada por diversos documentos legais, como PPC, PDI, PNC, Diretrizes dos cursos de Ciências Humanas e Sociais, Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais etc. O efeito logrado é o de demonstrar que o estudante está em um curso legal, fundamentado, amparado por várias legislações, tanto educacionais como profissionais da área, e “reconhecido” – que era o que o curso almejava naquele momento.

A (SD16) trata a graduação como uma etapa inicial da formação e atribui como continuação a esta formação a profissionalização. Deste modo, os efeitos obtidos são os de que, atualmente, o início da carreira do produtor cultural deva se

dar via *formação acadêmica* e, além disso, a formação continuada deve se dar no exercício, tal como ocorre com os cursos superiores de tecnologia, limitando, assim, as possibilidades de realização de curso de pós-graduação acadêmico.

Nestas duas sequências, logo, observam-se o trabalho da memória institucional: na primeira, ao trazer para a textualidade vários documentos norteadores e legitimadores e, na segunda, ao trazer as características da formação profissional, como atrelada à técnica e aprimorada no mercado de trabalho, tal como é a proposta dos cursos que formam tecnólogos.

As sequências a seguir tratam da *formação* daquele que é aluno do curso de bacharelado em Produção Cultural:

(SD17) Na Matriz Curricular apresentada podem ser observados os espaços destinados à apreensão de conhecimentos em **áreas afins com a da formação** e aqueles que possibilitam escolhas de acordo com o interesse do estudante, que poderão ser buscados, inclusive, nas Matrizes Curriculares dos outros cursos de graduação ofertados no IFRJ. (p. 43)

(SD18) Na proposta apresentada enfatiza-se, ainda, a **formação de competências** voltadas para a investigação científica e a reflexão na ação. (p. 43)

(SD19) Almeja-se, assim, avaliar a **formação integral do estudante**, futuro profissional da área de cultura, que terá sob sua responsabilidade processos e procedimentos que poderão influir em nossa sociedade. (p. 49-50)

(SD20) O Curso Bacharelado em Produção Cultural visa à **formação de profissionais** que compreendam a cultura como uma construção coletiva. Sobre este aspecto, visa a **formação acadêmica** por meio da construção de conhecimento teórico e prático nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. (p. 30)

Na (SD17), formação está sendo usada com efeito de “curso” e, assim como a (SD18), trata da matriz curricular do curso de bacharelado em Produção Cultural, responsável por formar competências necessárias à formação. Na (SD17), há a referência a “outros cursos”, mas não há a especificação de quais, o que funciona como se o curso de bacharelado em Produção Cultural tivesse afinidade com os outros cursos no IFRJ, o que não ocorre, pois são todos de áreas diferentes deste.

Na (SD19), observa-se que o estudante é o futuro profissional, conforme se verá na Seção a seguir, 5.3, que tratará das diversas nominalizações dada a esse sujeito-aluno do curso de bacharelado em Produção Cultural. O aspecto a ser ressaltado nesta SD é a palavra “integral” compondo a formação, o que forma um sentido de que sem o curso de formação, o produtor cultural possui uma formação “parcial”, desconsiderando outras formações possíveis.

O efeito da palavra acadêmica junto de formação, na (SD20), leva às características deste cidadão formado na academia num curso de bacharelado: concebe a “cultura como construção coletiva” “por meio da construção de conhecimento teórico e prático nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes”, assim como já observado na (SD13), que trata da formação de um bacharel e pesquisador. Aqui, nestas duas SDs (SD13) e (SD20), subrepticamente, encontram-se duas características para o curso de bacharelado em Produção Cultural em consonância com a área a qual pertence.

As análises que tratam das (SD21) e (SD22), atrelam o curso à formação de um perfil de produtor cultural.

(SD21) Desta forma, para assegurar a **formação do perfil profissional** desejado, a matriz curricular do Curso de Bacharelado em Produção Cultural é estruturada por **componentes curriculares** que contemplam, na interface das áreas de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. (p. 30)

(SD22) As discussões travadas terão como foco a integração das atividades desenvolvidas nos **componentes curriculares** e o acompanhamento dos indicadores acadêmicos, em busca do alcance do **perfil de formação** desejado e do sucesso estudantil. (p. 43 e 47)

As análises destas sequências constroem imaginariamente a existência de um perfil prototípico característico do produtor cultural, que seria “modelado” por meio do currículo deste curso. Verifica-se que, tal como observado na (SD10), que tratou do currículo, este perfil desejado vai sendo delineado, dando ao curso o poder de “moldar”, “desenhar”, “programar” saberes e práticas neste estudante: “concretizam os múltiplos saberes emanados e previstos nos mais diferentes desenhos curriculares traçados”.

As sequências que seguem ainda tratam da palavra formação e nas SDs (SD23), (SD24), (SD25), (SD26) e (SD27) tratarão das expressões formação de pessoas habilitadas e formação de profissionais. Logo a seguir, estarão suas análises:

(SD23) Além disso, um curso superior dessa natureza busca atender a uma demanda do mundo produtivo, especialmente da economia da cultura, no que concerne à **formação de pessoas habilitadas**, por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental, para a produção e gestão de bens, serviços e equipamentos culturais, com competente domínio dos mecanismos de fomento à cultura dos órgãos não-governamentais e governamentais, particulares e do controle da produção de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país. (p.21)

(SD24) O curso de bacharelado em Produção Cultural busca a **formação de profissionais** com saber acadêmico, técnico e experimental, para a gestão de bens, serviços e equipamentos culturais, com competente domínio dos mecanismos de fomento à cultura dos órgãos governamentais e não governamentais, particulares e do controle da produção de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país. (p. 9)

(SD25) O estágio curricular supervisionado é uma das principais atividades da prática para a **formação profissional**. (p. 37)

(SD26) É importante ressaltar que a **formação profissional** é complementada com programas de pesquisa e extensão atrelados ao curso, possibilitando aos estudantes uma **formação de excelência**, contemplando a tríade ensino-pesquisa-extensão, com visão ampla, crítica e reflexiva do discente sobre sua própria **formação**, sobre sua atuação profissional, bem como seu papel na sociedade, reforçando os sentidos da cidadania e a consciência social. (p. 34)

(SD27) O TCC do Bacharelado em Produção Cultural poderá ser apresentado em formatos diversos: ou monografia ou produto (vídeo, exposição, peça teatral, espetáculo de dança, fotografias, livros, entre outras produções) acompanhado de memorial descritivo, que consiste na descrição pormenorizada de toda trajetória, desde a concepção até a apresentação, do produto. O desenvolvimento do projeto cria tanto a oportunidade de discussão, de reflexão de temas e questões relacionados ao universo da cultura e da ciência, quanto da concepção e produção de bens e produtos culturais, contribuindo, desta forma, para a **formação e aperfeiçoamento profissional** dos estudantes e professores. (p. 38)

A expressão formação de pessoas habilitadas, na (SD23), produz um efeito de que somente o curso de bacharelado em Produção Cultural, “por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental” forma pessoas para atuar neste campo de trabalho. Nesta SD, também se observa a memória institucional, em consonância com o discurso neoliberal, que faz referência à atenção à “demanda do mundo produtivo, especialmente à economia da cultura”. Há, nesta (SD23), o discurso jurídico, que dá legitimidade ao curso: “em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país”. A imagem de produtor cultural, nesta SD, seria aquele que, em face de um mundo semanticamente administrado, saberia e controlaria as regras de subvenções e leis de incentivo à cultura.

O mesmo efeito de discurso jurídico está presente na (SD24), no entanto a formação nesta SD se refere não à formação de pessoas habilitadas, mas sim à formação de profissionais. A formação profissional também está presente na (SD25), valorizada pela prática, neste caso o estágio curricular, e não a prática daqueles que já realizam as funções, mas não têm a formação acadêmica.

Na (SD26) há a expressão “formação por excelência”, esta formação seria alcançada por meio da “tríade ensino-pesquisa-extensão, com visão ampla, crítica e reflexiva do discente sobre sua própria formação, sobre sua atuação profissional,

bem como seu papel na sociedade”. A formação, neste caso, relaciona-se à formação do bacharelado em Produção Cultural, de acordo com os objetivos de um curso de bacharelado em Ciências Humanas, constantes no art. 43., da LDB. A (SD27) também produz este mesmo efeito, no entanto acrescenta à *formação* o “aperfeiçoamento” e não só de alunos, como também de professores, a partir do desenvolvimento de projetos no curso. O efeito que se obtém com a palavra “aperfeiçoamento”, nesta SD, é equivalente ao do saber que se adquire em um curso feito em uma etapa posterior à graduação. A formação, nesta SD, refere-se ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso dos graduandos. O profissional, portanto, não será mais o estudante do curso, e sim aquele que está em vias de se formar, quase um profissional, assim como o é seu professor.

Observou-se, nessas SDs recortadas do PPC do bacharelado em Produção Cultural, que este curso mantém interlocução com diferentes e variados discursos (formação profissional, organização curricular, mundo do trabalho, mercado, discurso empresarial etc) que circulam na sociedade atual. Essa formulação, historicamente produzida, não se esquivava dos princípios mercadológicos de circulação de bens. Apurou-se que a *formação* está relacionada a aspectos humanos, mas que se encontram suplantados pela imposição do discurso da técnica e da profissionalização. Verificou-se, portanto, que a forma de designar o que deve ser realizado no curso está atrelada ao trabalho produtivo – no caso tornando a cultura um bem (com valor econômico, de mercado).

Constatou-se, nas SDs, que o PPC enuncia para que serve o curso, mas o que o curso é, não é dito, isto é, as marcas características do curso não estão presentes. O PPC não relaciona os saberes que podem ser aprendidos no curso com os saberes da área a qual pertence: Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes.

Foi examinado que os discursos das SDs analisadas são responsáveis por aproximar, determinar e subjugar a educação e a cultura ao discurso empresarial e ao “mundo produtivo”, em consonância com as “leis do mercado”. Além disso, foi possível conferir certa memória institucional presente no discurso, esta responsável por trazer à materialidade deste o discurso da profissionalização e da técnica, presentes na formação acadêmica.

### 5.2.2 Efeitos de sentido para produção, economia, empresa e cidadania na textualidade do PPC

Tomando por base a ideia construída, a partir do aporte teórico, de que a educação e a cultura passam a ser vistas, na contemporaneidade, como produtos a serem consumidos, tais como mercadorias, verificou-se – a partir da questão de Pêcheux (2014) para a relação estabelecida entre a mudança de sentido das palavras e expressões em diferentes sequências discursivas –, que outros sentidos podem ser produzidos a partir da recorrência de palavras, como: produção, economia, empresa e cidadania, na textualidade do PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ.

Ainda que os discursos em torno do currículo do curso apontem para a formação do bacharelado em Produção Cultural com uma perspectiva humana e social, conforme foi analisado em duas sequências discursivas na Subseção 5.2.1, em que as palavras proposta curricular / currículo estão presentes, como na (SD13) e na (SD20): “O Curso Bacharelado em Produção Cultural visa à *formação de profissionais* que compreendam a cultura como uma construção coletiva.”, foram observadas, entretanto, outras sequências discursivas que tratam de alguns aspectos do curso eminentemente voltados para o discurso da *economia* e do *mercado*.

Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, texto publicado em 1955, trata das mudanças sofridas em decorrência da economia nos setores da cultura. De acordo com o autor, Marx fez prognósticos em relação “as tendências evolutivas da arte, nas atuais condições produtivas” e da exploração da mão de obra do trabalhador. (p.56)

Quando Marx empreendeu a análise do modo de produção capitalista, esse modo de produção ainda estava em seus primórdios. Marx orientou suas investigações de forma a dar-lhes valor de prognósticos. Remontou às relações fundamentais da produção capitalista e, ao descrevê-las, previu o futuro do capitalismo. Concluiu que se podia esperar desse sistema não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições para a sua própria supressão. (BENJAMIN, 1955)

Benjamin esclarece que as mudanças ocorridas nos setores de produção refletiram na cultura e levanta algumas teses, em seu ensaio, sobre as tendências

evolutivas da arte nas condições produtivas daquele momento histórico. O filósofo realiza contrapontos entre manifestações como a escultura, a pintura e o teatro com manifestações mais contemporâneas, como a fotografia e o cinema, em relação a conceitos como “criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo” (p.56).

Na atual sociedade capitalista, portanto, em que ocorre a mercantilização da cultura e a educação é confiada a setores empresariais, o discurso do mundo produtivo comparece nas relações de trabalho e atravessa a barreira da universidade. Conjectura-se que para um curso da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes seriam esperados encontrar, na materialidade do texto, aspectos que dissessem respeito mais às ações humanas, no âmbito das relações sociais, em detrimento de mecanismos de produção e vinculação com a economia na relação com as artes e a cultura. Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>64</sup> para o Ensino Médio, encontra-se o seguinte objeto central de estudo para a área de Ciências Humanas:

Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos. (MEC, 1999, 21)

De acordo com a Prof<sup>a</sup> Nora Krawczyk, da Faculdade de Educação da Unicamp, autora do livro *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional* (2014), em entrevista concedida à revista Carta Educação<sup>65</sup>, a perspectiva de formação humana do jovem está em disputa com a corrente que projeta a formação do jovem associada diretamente ao mercado de trabalho:

Hoje no Brasil há claramente dois projetos em disputa para formação de jovens. Estamos falando prioritariamente de escola, mas não somente dela. Um dos projetos pensa a formação dos jovens de uma perspectiva integral, no sentido de uma formação humana, capaz de permitir ao jovem integrar os conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, e de formar um jovem que possa refletir sobre sua própria ação e a dos outros. O outro, que tem se tornado cada vez mais forte nos últimos dez anos, é defendido pelo empresariado. O Brasil tem um setor empresarial muito bem organizado, talvez um dos mais organizados da América Latina. Parte dele,

<sup>64</sup> Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

<sup>65</sup> Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/sob-a-logica-do-mercado/> Acesso em: 20 jan. 2016.

não todos, quer tornar o Brasil competitivo internacionalmente. Mas é um projeto de formação do jovem diretamente vinculado a um mercado de trabalho cada vez mais estreito para o jovem. Há uma associação direta entre mercado de trabalho e educação e, portanto, uma visão estreita do que é capaz de fazer a escola na formação do jovem.

As consequências, de acordo com a autora, são a desvalorização de diplomas e o não reconhecimento e a não valorização do conhecimento necessário para cada profissão, o que acarreta por deixar alguns de fora do mercado de trabalho pelo fato de haver mais oferta do que demanda. É interessante pensar também como seria a proposta de formação humana, no interior de um sistema marcadamente desigual como o capitalista, que disfarça – “é necessário que essa relação de poder seja disfarçada” (AMARAL, 2007, p. 68) – enquanto todo o processo gira em torno da competição, isto é, da disputa entre os sujeitos. Na sociedade capitalista, o sujeito se institui sob a pretensa *autonomia*, *liberdade* (como se fosse dono da própria vontade) e *direitos iguais*.

Verifica-se que esta lógica mercadológica pensada por Krawczyk está presente nas propostas pedagógicas do MEC para a criação de cursos que são pensados para atender ao mercado de trabalho, conforme aqui já apresentado, segundo as diretrizes dos cursos técnicos de formação profissional, tanto de nível médio quanto os de nível superior.

As sequências discursivas a seguir tratarão de alguns efeitos de sentido formados na textualidade do PPC a partir da incorporação do discurso que se filia ao discurso da economia de mercado no documento oficial do curso de bacharelado em Produção Cultural, ora em análise. Deste modo se verificará que elementos discursivos que fazem parte do discurso dessa economia são utilizados para a construção de um discurso pedagógico, na materialidade discursiva do PPC.

(SD28) Nesse sentido, o IFRJ estaria contribuindo com uma das atribuições do poder público exposta no PNC (Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010), a saber: “X - regular o mercado interno, estimulando os **produtos culturais** brasileiros com o objetivo de reduzir desigualdades sociais e regionais, profissionalizando os agentes culturais, formalizando o **mercado** e qualificando as relações de trabalho na cultura, consolidando e ampliando os níveis de emprego e renda, fortalecendo redes de **colaboração**, valorizando **empreendimentos de economia solidária** e controlando abusos de **poder econômico**” (p. 23)

(SD29) Além disso, um curso superior dessa natureza busca atender a uma demanda do **mundo produtivo**, especialmente da **economia da cultura**, no que concerne à formação de pessoas habilitadas, por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental, para a **produção** e **gestão de bens**, serviços e **equipamentos culturais**, com competente domínio dos

mecanismos de fomento à cultura dos órgãos não-governamentais e governamentais, particulares e do **controle da produção** de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país. (p. 21)

(SD30) Além disso, especificamente por meio do Bacharelado, poderemos produzir **dados** que contribuam com o Sistema de Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC –, criado no PNC, visto que “§ 3o O Ministério da Cultura poderá promover parcerias e convênios com instituições especializadas na área de **economia da cultura**, de pesquisas socioeconômicas e demográficas para a constituição do Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC”. (p. 25)

Os efeitos que se obtém das sequências (SD28), (SD29) e (SD30) relacionam tanto a Instituição quanto o curso diretamente à economia. A (SD28) usa as expressões colaboração e economia solidária, que produzem o sentido de participação na economia, no entanto são termos do discurso empresarial que disfarçam a precarização das relações de trabalho (“colaboradores” não possuem vínculos e direitos trabalhistas) e a tentam reduzir os efeitos do capitalismo.

Amaral (2007) procura mostrar que “a prática discursiva de responsabilidade social, encaminhada pelo discurso das estratégias, simula evidências de valorização do bem-estar e da qualidade de vida da população, omitindo a sua real função, que é minimizar os efeitos do trabalho alienado.” (p. 71). Segundo a autora, haveria um “efeito de felicidade” produzido pelo discurso empresarial atrelado à responsabilidade social: “Essa prática das empresas e das associações comunitárias é orientada por um discurso de melhoria da qualidade de vida da população urbana”. (AMARAL, 2007, p. 84). No entanto tal responsabilidade não se concentra nas empresas e deve ter atuação externa, na comunidade, com as ações solidárias, como os empreendimentos de economia solidária, que são fortemente incentivadas pelo Estado e pelo mercado:

O terceiro setor ganha evidência quando ocorrem as grandes mudanças no Estado; quando a atuação de um Estado grande e de um governo centralizador, conforme o princípio do neoliberalismo, é supostamente substituída por uma ação comunitária forte, atuante e mobilizadora, configurando-se uma “nova esfera pública” não necessariamente estatal. A esta nova esfera pública delega-se a capacidade de exercer “um modelo de regulação social mais eficaz do que o realizado pelo Estado, portanto, a ser realizado em outro lugar: a sociedade civil composta por uma grande diversidade de ações, atores e organizações, que se unificam pela recusa em pertencer ao âmbito do Estado e do Mercado” (PAOLI, 2002, p. 380 apud AMARAL, 2007, p. 82)

Na análise da (SD29) se observa um dos objetivos do curso e da formação: o atendimento a setores produtivos da economia para a “produção e gestão de bens, serviços e equipamentos culturais”. A justificativa para a demanda de criação do curso de bacharelado seria a de que o profissional produtor cultural com formação superior estaria mais “habilitado”, “por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental”, para cuidar da economia da cultura. Os sentidos que podem ser formados desse discurso é que o tecnólogo e o profissional que adquire saberes por meio da prática não estariam habilitados para tratar da economia da cultura. O efeito que se obtém, em relação à formação, deste modo, é que esta estaria atrelada à economia e à produção de bens e serviços, em consonância com as regras do mercado capitalista e do Governo, na (SD30).

A seguir estarão três sequências (SD31), (SD32) e (SD33) que tratam da palavra produto:

(SD31) O TCC do Bacharelado em Produção Cultural poderá ser apresentado em formatos diversos: ou monografia ou produto (vídeo, exposição, peça teatral, espetáculo de dança, fotografias, livros, entre outras produções) acompanhado de memorial descritivo, que consiste na descrição pormenorizada de toda trajetória, desde a concepção até a apresentação, do **produto**. O desenvolvimento do projeto cria tanto a oportunidade de discussão, de reflexão de temas e questões relacionados ao universo da cultura e da ciência, quanto da concepção e **produção de bens e produtos culturais**, contribuindo, desta forma, para a formação e aperfeiçoamento profissional dos estudantes e professores. (p. 38)

(SD32) Para a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos (Projetos de Iniciação Científica, **Produtos Culturais** e Monografia), o Curso Bacharelado em Produção Cultural utiliza as semanas acadêmicas, como a SEMATEC (semana de tecnologia) e na Jornada Científica da Baixada Fluminense onde os trabalhos são apresentados de acordo com temas propostos, em seções coordenadas. (p. 47)

As sequências discursivas (SD31) e (SD32) apresentam os formatos possíveis para os trabalhos finais dos alunos concluintes do curso. O discurso formulado associa as manifestações artísticas a produtos. O efeito que se obtém com isso é o de aproximação com a produção mercadológica, como o resultado de uma linha de montagem. O discurso também aproxima este curso que trabalha com o humano e a cultura com o resultado final de trabalhos das áreas tecnológicas. Além disso, cabe lembrar que os espaços de divulgação dos trabalhos dos alunos do curso de bacharelado em Produção Cultural são os mesmos espaços de divulgação científica dos alunos dos cursos médio técnico e tecnólogos, as ditas feiras científicas e tecnológicas.

(SD33) Por outra perspectiva, a da **economia da cultura**, a **sociedade brasileira** atualmente reconhece e associa, com facilidade, as logomarcas de órgãos do poder público e de muitas **empresas privadas**, ao **patrocínio** de peças teatrais e de grupos de teatro; de produção cinematográfica; de exposições de arte; de espetáculos de dança; de shows de música; de programas educacionais de incentivo à leitura e à popularização da ciência, entre outros. Figuram nesse elenco, por exemplo, o Ministério da Cultura, o Ministério das Minas e Energia, as Fundações de Apoio à Pesquisa e à Tecnologia, as Secretarias de Cultura dos estados e dos municípios, as Prefeituras, as ONGS, as empresas públicas como a Petrobras, e as particulares como a Coca-Cola, O Boticário, a Natura, a PonteS/A, a TIM. Entende-se, então, que essas **empresas** estejam propiciando ao público a **aquisição de bens** para, além do consumo imediato, o envolvimento com o conhecimento, com a educação de forma lúdica, por meio de estratégias apropriadas à expressão, à expansão das potencialidades humanas imaginativas e corporais, à apreciação, à contemplação, enfim, ao **exercício da sensibilidade e da cidadania**. Em vista disso, faz-se necessário que haja profissionais capazes de desempenhar o papel de produtores de tais **empreendimentos**, uma vez que estes estão ligados à destinação de verbas públicas e a incentivos fiscais, que, portanto, devem ser tratados diligentemente e empregados como fontes para um desenvolvimento social coerente aos propósitos de um estado democrático. (p. 25)

Na (SD33), há a relação da cultura com aquisição de um bem. A cultura está sendo associada a algo que se consome, tal como um produto. Além disso, o “exercício da sensibilidade e da cidadania” é dado àqueles que possuem poder de compra de bens e serviços. Um dos efeitos que se consegue com a textualidade é o de que o profissional que trabalha com a produção cultural seria aquele que estaria no entremeio entre o produto artístico e o consumidor final, pois, com sua capacidade empreendedora, seria tal como um “mecenas da contemporaneidade”, pois buscaria o “patrocínio” adequado para que as empresas pudessem lucrar com o entretenimento, em massa, de uma determinada classe econômica.

Esta SD deixa entrever uma reflexão levantada por Orlandi (2002) a respeito do “tornar-se cidadão”. De acordo com a autora, o discurso jurídico-político produz efeito de “transformação”, e não de “direito” ser cidadão.

Ser cidadão é, agora, pertencer à cidade, não em termos de espaço empírico, mas planejado (o da projeção), em que ser cidadão e cidadão se recobrem, coincidem. Toda criança na Escola, onde a escolarização representa o projeto de urbanidade, de civilidade. Mas ainda aí também não se consoma esse destino histórico: sem escola não há cidadania... Quanta fragilidade podemos ler nesses trajetos todos! Por onde vemos que funciona apenas como *argumento* a noção de cidadania. (p. 228) (grifo da autora)

Não se nasce, portanto, cidadão no país, e sim adquire esta condição principalmente com a escolaridade, isto é, “vira cidadão” (p. 227). O exercício da cidadania, nesta (SD23) é dado àqueles que são cidadãos cidadãos e podem frequentar espaços em que haja produção cultural financiada por empresas

privadas. Observa-se, portanto, um entendimento de cidadão como aquele sujeito pertencente à sociedade brasileira que pode, além de consumir produtos, consumir cultura.

A (SD34) apresenta a cidade como espaço de produção da cultura, no entanto associada a financiamento e a empresas privadas.

(SD34) Deve-se lembrar, sempre, que este Estado **atrai uma expressiva quantidade de turistas**, anualmente, vindos de outros Estados do país e de toda parte do mundo que buscam encontrar atrações culturais e de entretenimento durante o seu tempo de permanência na cidade. Com este cenário, as **empresas de turismo** também podem se figurar como **potenciais fontes de emprego** para o produtor cultural. (P. 26)

A análise da (SD34) remete a um sentido de *promessa de emprego* para o produtor cultural em empresas privadas. O efeito obtido é o de que além de poder explorar o mercado interno com bens e serviços, o produtor cultural poderá atuar em outro ramo, que é no setor de turismo, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro. O turista viajante é apresentado como o que está disposto a consumir serviços relacionados a “atrações culturais e de entretenimento”. Observa-se, nesta SD, não só a promessa de futuro, que possibilita a construção de uma “memória de futuro” (MARIANI, 1998), como também a relação feita entre emprego – cultura – tempo – espaço.

As análises das SDs se mostraram bastante significativas para demonstrarem a relação estabelecida entre educação / cultura e economia na textualidade do PPC. Os termos produção, economia, empresa e cidadania, recortados do *corpus* em sequências discursivas, permitiram verificar os mecanismos discursivos envolvidos no discurso da profissionalização da cultura e da mercantilização da educação, bem como nas relações de produção do conhecimento, próprios desta época histórica. Sendo assim, valida-se que os discursos que concebem a educação como mercadoria e a cultura como produto, relacionados a um processo de reificação da cultura, estão presentes no discurso do PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ.

Além disso, a análise das SDs permitiu estabelecer uma relação com o discurso sobre o trabalho produtivo no interior do sistema neoliberal, relação que constroi uma rede de formulações discursivas que identificam sujeitos no processo de relações sociais atreladas ao trabalho. Há aí a construção de uma função disciplinadora (esquemas disciplinares): “A função disciplinadora se estabelece a

partir das normas das leis a serem obedecidas pelas partes.” (AMARAL, 2007, p. 43).

De acordo com Pêcheux (2014) em relação ao discurso da ciência x o discurso do sujeito, observou-se, nestas formações, uma homogeneidade do campo cultural atrelado à técnica. Não houve nenhuma especificação e nem identificação nas formações discursivas do sujeito-autor com o campo de saber sobre o qual escreve:

Ora, a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes, como o “bom lado” da história se oporia ao “mau lado”; essa história está inscrita, com sua especificidade, na história da luta de classes. (...) Em outros termos, e para retomar a excelente formulação de D. Lecourt, “as ideologias práticas atribuem suas formas e seus limites às ideologias teóricas”, o que significa dizer que o sistema das ideologias teóricas próprio a uma época histórica dada, com as formações discursivas que lhes são correspondentes, é, em última instância, determinado pelo todo complexo dominante das formações ideológicas em presença (isto é, o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado). (p. 172-173)

Pode-se concluir que ao passar da materialidade do texto para o objeto discursivo, localizamos um sistema de paráfrases que retomam, constantemente, a reformulação dos enunciados relacionados à produção, à economia, à empresa e à cidadania, que retomam a memória discursiva e, logo, preservam a identidade da Instituição. Esse procedimento põe em evidência que a formação discursiva na qual se insere o curso de bacharelado em Produção Cultural não entraria em conflito com a memória institucional, isto é, com os já-ditos sobre a Instituição.

Assim, o efeito que se consegue é o de complementaridade, e não o de confronto entre formações discursivas diferentes. Uma vez, como já exposto, que todo dizer se relaciona com um não dizer, o que de fato poderia ser apresentado em relação ao currículo e à formação que o curso de bacharelado em Produção Cultural proporciona e sua interface com a área a qual pertence, Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, não foi dito, isto é, ficou silenciado no discurso.

Na próxima Seção, 5.3, estarão em análise os sentidos que são produzidos para as designações que são dadas ao sujeito que cursa e conclui o curso de bacharelado em Produção Cultural, na materialidade do discurso do PPC.

### **5.3 As imagens de produtor cultural presentes no PPC: as posições sujeito**

Esta seção buscará analisar, por meio dos dispositivos da AD e as designações dos sujeitos envolvidos no PPC, quais sejam os interlocutores, principalmente, o produtor cultural. De acordo com Orlandi: “O sujeito se constitui em sujeito por ser afetado pelo simbólico. Para que o sujeito seja sujeito é necessário que se assujeite, se submeta, à língua.” De mesmo modo, para que a língua signifique, há a necessidade da história (ORLANDI, 1996, p. 28).

A posição ocupada pelo sujeito discursivo é construída, portanto, pela materialidade da língua e da história. A consequência da relação do sujeito com a língua e com a história é a ideologia. Deste modo, de acordo com a autora, “a língua é tomada em sua forma material, enquanto ordem significante, capaz de equívoco, de deslize, de falha” (ORLANDI, 1996, p. 27) e, por isso, passível de interpretação.

Uma vez que o PPC carrega as funções, conforme antes exposto, de ter sido construído para que o curso fosse aprovado na Instituição e, posteriormente, reconhecido pelo MEC e, além disso, funciona como um documento pedagógico norteador para o professor, encontram-se vários interlocutores para este documento: o conselho diretor, os avaliadores do MEC, os professores do curso e os estudantes de produção cultural, que podem, também, constituírem-se em interlocutores possíveis.

De acordo com a noção de formações imaginárias, formulada por Pêcheux (1997), presentes no Capítulo 1 deste trabalho, podem-se depreender algumas imagens no PPC: do professor, do leitor e do produtor cultural (estudante e profissional). Para esta seção, os sentidos formados para as imagens desse produtor cultural, enunciadas no PPC, estarão em relevo.

Sendo assim, segundo Orlandi (1996, p. 28), “a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique”. Conforme definição apresentada no Capítulo 1, o sujeito-autor do PPC se apresenta em diferentes posições-sujeito: professor universitário, coordenador, com determinada formação acadêmica e profissional etc, que legitima o local de onde fala e a maneira como fala a respeito do seu Outro – sobretudo o produtor cultural. Para a AD, este sujeito:

O sujeito do discurso, assim, tem uma materialidade linguística, e, portanto, é fruto de um entremeio entre movimentos metafóricos e metonímicos, paráfrase e polissemia, ele significa e é significado em determinadas condições pelo viés do interdiscurso, que sustenta seu dizer. Ele não é quantificável ou normatizável, mas é inscrito na/pela memória discursiva,

que, por sua vez, está inscrita nas formações discursivas, que são inscritas nas formações sociais, e que se constituem nas injunções ideológicas. Em termos epistemológicos, *stricto sensu*, a raiz do termo sujeito, no latim, designa “posto debaixo” (FERREIRA, 1986, p. 1627), o que possibilita a conceituação que ganhou corpo com a AD e com a Psicanálise, já que se trata de um sujeito dividido pela/na linguagem, interpelado pela ideologia, descentrado, gestado pela história e parido no discurso. Ou ainda, “posto debaixo” no sentido dos esquecimentos que constituem o sujeito. (PATTI, 2012, p. 2)

A AD é orientada pelos postulados de que o sujeito não tem controle total sobre o que diz e que o sentido pode sempre ser outro. Nas seções anteriores analisou-se que o PPC traz a memória de discursos institucionais, que se filiam ao discurso da produção e da técnica. De acordo com o conceito de porta-voz, de Pêcheux (1990), analisou-se que este sujeito-autor do PPC ocupa o lugar de porta-voz e reproduz o discurso oficial.

Nesta perspectiva, esta Seção 5.3 analisa o lugar discursivo ocupado pelo produtor cultural no PPC, por meio dos sentidos que são produzidos na textualidade para este sujeito. Deste modo, a pergunta: “quem é o produtor cultural enunciado no PPC?” tentará ser respondida, a partir dos sentidos formados para as imagens deste sujeito na textualidade do documento.

De acordo com o exposto no Capítulo 1, as imagens dos sujeitos e dos referentes discursivos fazem parte das condições de produção dos discursos. De acordo com Pêcheux (1997), são essas “condições” que criam a possibilidade de o discurso se realizar enquanto uma produção do processo sócio-histórico: “o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Ao partir da análise dos termos que nomeiam, isto é, os quais referenciam no PPC para **quem** o curso de bacharelado em Produção Cultural está destinado e **quem** são estes que, hipoteticamente, naquele momento, ingressariam e cursariam o curso de bacharelado em Produção Cultural, bem como aqueles que já cursam (naquele momento das condições de produção o curso era o CST) e os que serão egressos, foram encontradas algumas recorrências enunciativas, tais como as palavras *aluno, estudante, discente, cidadão, produtor, profissional* e *egresso*, bem como algumas variantes destas (de número, principalmente), que se supõe que funcionem, na textualidade, como efeitos metafóricos, deslizamentos, deslocamentos operados, de acordo com conceitos de Pêcheux (1997, p. 96), apresentados no Capítulo 1.

Os procedimentos para se chegar a(s) resposta(s) para a pergunta “quem é o produtor cultural enunciado no PPC?” foi verificar, por meio de recortes que organizaram o *corpus* em sequências discursivas (SDs), quais são os sentidos que são formados a partir das escolhas de uma e não de outra palavra pelo sujeito-autor.

A seguir estarão sequências discursivas formadas para as palavras *aluno* e *estudante* (e variações):

(SD1) Formas de acesso dos **estudantes**: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) utiliza os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para preencher as vagas ofertadas. Após o ingresso há possibilidade de mudança de curso, de acordo com as vagas disponibilizadas, por meio de edital próprio, para transferência interna. **Estudantes** de outras instituições de ensino superior ou portadores de diploma de graduação podem requerer, seguindo as exigências do edital próprio, a transferência externa e reingresso. (p. 6)

(SD2) Adoção de política afirmativa no SiSU, com reserva de 40% de vagas para **estudantes** que cursaram, integralmente, o ensino médio em Instituições Públicas de ensino; (p. 23)

(SD3) Disponível no site institucional, o Manual apresenta as normas e procedimentos dos cursos de graduação do IFRJ, sua contextualização histórica, descrição da estrutura organizacional, cursos ofertados, formas de ingresso no instituto, direitos e deveres do **estudante** e alguns dos programas e projetos que o **estudante** de graduação pode participar. (p. 46)

(SD4) 2. Parceria com a Prograd, que realiza a Pesquisa Indicadores de Graduação (PIG) para identificar o perfil dos **estudantes** ingressantes, gerando informações essenciais para definição de políticas institucionais que são registradas em relatórios disponibilizados ao curso. (p. 48)

O exame das sequências discursivas (SD1), (SD2), (SD3) e (SD4) assevera, de uma forma geral, que o efeito obtido com a palavra *estudante* é daquele ingressante ou que ingressará no curso de bacharelado em Produção Cultural (ou em qualquer outro curso superior da Instituição). Este sujeito é enunciado nas SDs tal como se estivesse enunciado num “guia” ou “manual do estudante”. O guia ou manual é peditivo, além de, muitas vezes, acompanhar o discurso de um documento oficial, neste caso seria um edital, um documento institucional ou uma lei. Este *estudante* pode ser comum a vários cursos da Instituição, não necessariamente do curso de bacharelado em Produção Cultural. O efeito do discurso é sedutor e funciona como meio de captação de alunos para o curso.

(SD5) Os requisitos curriculares a serem cumpridos pelos **estudantes** com ingresso no ano de 2003 até o ano de 2005, a fim de obterem o **diploma** de Tecnólogo em Produção Cultural, estão discriminados na Tabela 2: (p. 27)

(SD6) Os requisitos curriculares a serem cumpridos pelos **estudantes**, a fim de obterem o **diploma** de Bacharel em Produção Cultural, estão discriminados na tabela 4. (p. 28)

(SD7) Para a obtenção do diploma de Bacharel em Produção Cultural, o **estudante** deverá cumprir 2268h de disciplinas obrigatórias, 216h de disciplinas optativas, 162h de estágio curricular supervisionado, 108h de atividades complementares, além de apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme regulamentado pelo IFRJ e por este PPC. (p. 34)

(SD8) Ao longo do curso, o **estudante** deverá cumprir um mínimo de 108 horas de Atividades Complementares. Assim, atividades de cunho acadêmico, científico, tecnológico ou cultural constituem-se de experiências educativas que visam à ampliação do universo cultural dos **estudantes** e ao desenvolvimento da sua capacidade crítica sobre as questões culturais, sociais e econômicas de modo a potencializar a qualidade da ação educativa. (p. 39)

(SD9) A página institucional ([www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)) possibilita ao **estudante** o acesso às informações sobre o curso, calendário acadêmico, horário de disciplinas, eventos culturais e demais notícias de interesse do **discente**. Por meio de *login* e senha, permite acessar os dados do sistema acadêmico, tais como o histórico escolar, inscrição em disciplinas, dentre outros serviços que possibilitam ao **estudante** a gestão do seu itinerário formativo. (p. 45)

(SD10) Ao cumprir integralmente a carga horária obrigatória do curso, o **estudante** será **diplomado** como Bacharel em Produção Cultural. (p. 53)

Pode-se relacionar, portanto, este estudante das SDs anteriores, (SD5) a (SD10), com aquele presente nos documentos normativos do IFRJ. Seria este identificado, por meio da memória discursiva, com o estudante do curso técnico profissionalizante, aquele que frequenta a Instituição para adquirir técnicas e obter um diploma, palavra que aparece reiteradas vezes nestas SDs e que dá efeito de *status*, de ascensão social, de “mudança de vida”. Observa-se a presença da memória que relacionava, no passado, o ingresso na escola técnica dos filhos das classes desfavorecidas economicamente para o possível ingresso posterior no mercado de trabalho.

Os direitos e deveres desse estudante são enunciados a partir da ideia de futuro: seja em relação ao ingresso ou após a formação, com um efeito de “previsão”. Verifica-se uma temporalidade marcada, que possibilita a construção de uma “memória de futuro” (MARIANI, 1998) tão imaginária quanto uma memória pretérita.

(SD11) Uma dessas experiências foi a realização do Encontro Nacional de Produção Cultural, em 2011, com a participação de diversos profissionais de empresas públicas e privadas, no qual discutiu-se a **formação**

**profissional**, mobilizando **estudantes** e docentes em sua organização. (p. 21)

(SD12) É importante ressaltar que a **formação profissional** é complementada com programas de pesquisa e extensão atrelados ao curso, possibilitando aos **estudantes** uma formação de excelência, contemplando a tríade ensino-pesquisa-extensão, com visão ampla, crítica e reflexiva do **discente** sobre sua própria formação, sobre sua **atuação profissional**, bem como seu papel na **sociedade**, reforçando os sentidos da **cidadania** e a **consciência social**. (p. 34)

(SD13) O desenvolvimento do projeto cria tanto a oportunidade de discussão, de reflexão de temas e questões relacionados ao universo da cultura e da ciência, quanto da concepção e produção de bens produtos culturais, contribuindo, desta forma, para a formação e **aperfeiçoamento profissional** dos **estudantes** e professores. (p. 38)

(SD14) Esta proposta curricular deu atenção também à construção do conhecimento interdisciplinar, tanto no que diz respeito à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos na área de formação, quanto oportunizando relações com outros campos do saber, de modo a possibilitar que sejam assimiladas as contribuições de outras áreas, que serão agregadas à **prática profissional** futura. Na Matriz Curricular apresentada podem ser observados os espaços destinados à apreensão de conhecimentos em áreas afins com a da formação e aqueles que possibilitam escolhas de acordo com o interesse do **estudante**, que poderão ser buscados, inclusive, nas Matrizes Curriculares dos outros cursos de graduação ofertados no IFRJ. (p. 43)

(SD15) Almeja-se, assim, avaliar a formação integral do **estudante**, futuro **profissional** da área de cultura, que terá sob sua responsabilidade processos e procedimentos que poderão influir em nossa sociedade. (p. 49-50)

Os efeitos de sentido obtidos para este estudante das SDs (SD11) a (SD15) também é o de relacioná-lo com o estudante do curso técnico profissionalizante, aquele que frequenta a Instituição para adquirir técnicas e ingressar, com seu saber prático, no mercado de trabalho, como profissional. O objetivo deste estudante é a conclusão do curso para o ingresso rápido no mercado de trabalho. A palavra estudante aparece lado a lado a uma expressão formada com a palavra profissional, seja formação, atuação, aperfeiçoamento, prática ou futuro.

(SD16) O Projeto Pedagógico do Curso foi construído de acordo com as Diretrizes dos cursos de ciências humanas e sociais, com o Projeto Pedagógico Institucional e demais documentos norteadores da área profissional, tais como o Plano Nacional de Cultura (Brasil, 2010) e a Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO, 2007) procurando atender, por meio de **princípios** metodológicos e filosóficos, às necessidades de formação do **estudante**. (p. 29)

(SD17) Na perspectiva de consolidar e sistematizar as ações já existentes no IFRJ, o Programa de Assistência Estudantil foi concebido para promover a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, por meio de iniciativas

que fomentem a inclusão social, a melhoria do desempenho acadêmico e do bem estar biopsicossocial dos **estudantes**, nos diversos níveis e modalidades de ensino ofertados. (p. 46)

Verifica-se que a palavra estudante nas (SD16) e (SD17) foi usada para a apresentação das orientações, informações e instruções aos graduandos (palavra que não está no PPC).

Nas SDs em que há a palavra estudante, verificou-se um discurso jurídico, que trata o estudante como um *sujeito de direito*, que almeja uma formação profissional, estando, portanto, relacionada a esferas burocráticas e ao mundo do trabalho como bem social. Este estudante enunciado nas SDs anteriores retoma o estudante institucionalizado do IFRJ, seja do ensino médio técnico seja do curso superior em tecnologia, o que demonstra o papel da memória institucional.

(SD18) A instituição, por meio da coordenação do curso e das coordenações competentes no assunto, buscando a inserção do **aluno** no mercado de trabalho pela via do estágio, efetua parcerias e divulga as necessidades advindas de órgãos governamentais e de empresas privadas, a fim de que, efetivamente, se conjuguem os **saberes acadêmicos** e os oriundos de apreensão pela prática. (p. 38)

(SD19) O apoio a participação dos **alunos** se dá através da divulgação de eventos **científicos** e culturais tanto internos ao IFRJ, como a semana das aulas magnas, a celebração do dia da Cultura e o festival de música do IFRJ, quanto externos, como o Enecult (UFBA), Seminário Internacional de Políticas Culturais (FCRB), dentre outros. (p. 46)

(SD20) O Curso Bacharelado em Produção Cultural proporciona a seus **alunos** uma participação direta no desenvolvimento de projetos de IC, com a finalidade de colaborar no fortalecimento das áreas e dos grupos de pesquisa em projetos culturais, despertar vocações e incentivar talentos para a **pesquisa** acadêmica, aproximando o **aluno** do método científico e estimulando-os à educação continuada. (p. 46)

(SD21) O Curso Bacharelado em Produção Cultural estimula seus **alunos** a desenvolverem atividades junto à **comunidade**, tanto projetos de **pesquisa** quanto projetos e eventos culturais realizados nas escolas do município de Nilópolis e junto à secretaria de cultura de Nilópolis. (p. 47)

(SD22) Para a divulgação dos trabalhos realizados pelos **alunos** (Projetos de Iniciação Científica, Produtos Culturais e Monografia), o Curso Bacharelado em Produção Cultural utiliza as semanas acadêmicas, como a SEMATEC (semana de tecnologia) e na Jornada Científica da Baixada Fluminense onde os trabalhos são apresentados de acordo com temas propostos, em seções coordenadas. A biblioteca participa desta divulgação, disponibilizando os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos **alunos** de graduação, para a consulta da **comunidade acadêmica**. (p. 47)

(SD23) A articulação entre diferentes instrumentos de avaliação, a participação ativa do **aluno** e a flexibilidade na postura do professor, entre outras características do **processo de avaliação** proposto, reforçam o compromisso com a qualidade do **ensino**. (p. 49)

(SD24) O *Campus* Nilópolis do IFRJ disponibiliza quatro ambientes de acesso a equipamentos de informática para os **alunos**: os laboratórios de informática (219, 217 e LAC), além do setor de informática da Biblioteca, que funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite, de segunda a sábado (manhã). Os laboratórios são utilizados para as aulas e também para uso individual dos **alunos**. Todos os computadores possuem portas USB habilitadas para que os **alunos** possam salvar seus trabalhos. Os **alunos** podem realizar seus trabalhos acadêmicos, programar, conforme os *softwares* e aplicativos disponíveis nos laboratórios, utilizar a Internet para elaborar pesquisas com fins educacionais e usar os serviços de correio eletrônico. Os laboratórios contam ainda com **alunos** na função de monitores disponíveis para orientação e atendimento. (p. 50)

As próximas SDs foram formadas com a palavra aluno. Examinou-se que o efeito produzido é o de enunciar aquele que já está ingressado e faz parte do curso de bacharelado em Produção Cultural, que está em processo de formação científica e a este já compete uma vida acadêmica. Para o aluno estão descritas todas as competências que devem ser alcançadas, bem como o perfil que se espera que este possua ao longo do curso – não ao final dele, conforme se observou para as SDs com a palavra estudante.

(SD25) A matriz curricular Curso de Bacharelado em Produção Cultural foi planejada de modo a permitir espaços de flexibilização da trajetória de aprendizagem de cada **aluno**. (p. 39)

(SD26) A flexibilidade permite a disponibilização de espaços para possibilidades pedagógicas, levando-se em conta os processos de aquisição, de produção e de socialização do conhecimento por metodologias que suscitem o **aluno** à prática desses processos a partir de suas potencialidades e dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo de suas vivências pessoais. É, portanto, pela flexibilidade que também se dá a organização da estrutura curricular com a incorporação de **formas de aprendizagens** significativas para o **processo formativo** do **aluno** dentro dos princípios e objetivos previamente traçados e cujas diretrizes se encontram verdadeiramente voltadas para a inclusão social. (p. 42)

Nestas SDs (SD24) e (SD25), observa-se o discurso pedagógico, que trata dos saberes envolvidos na formação individual e acadêmico-científica e, por vezes, de responsabilidade social do aluno.

As SDs a seguir, construídas a partir de recortes do *corpus*, mostram outra posição ocupada pelo sujeito. Nestas a designação discente é dada, sobretudo, quando se deseja diferenciar este corpo dos docentes da Instituição. As duas categorias, docentes e discentes, são apresentadas pareadas, e direitos e deveres

de ambos os grupos são igualados, conforme pode-se certificar nas SDs a seguir (SD27) a (SD32):

(SD27) A coordenação do curso atua de forma transparente no exercício de suas funções de gestor do curso de Bacharelado em Produção Cultural, promovendo a divulgação das informações referentes ao mesmo à instituição, **aos docentes e aos discentes** do curso. (...) Procura atender aos **docentes e discentes** sempre que solicitada. (...) Realização de reuniões com os docentes, discentes, funcionários, direção e parceiros; (p. 6-7)

(SD28) Neste contexto, está a participação **dos docentes, junto a discentes** bolsistas PIBIC, desde 2006, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPQ/CEFET Química, desenvolvendo pesquisas nas diferentes áreas da cultura. (p. 21)

(SD29) **Docentes** do Bacharelado, que já atuavam no CST em Produção Cultural ganharam prêmios com seus projetos, tal como, em 2010, o projeto “Impressões à margem” de Jorge Luís P. Rodrigues e da **discente** Karla Oldane ganhou premio na IV Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica. (...) Ainda, passa a integrar o curso de Bacharelado, o GRUPECIMAS (Grupo de Pesquisa em Culturas, Identidades e Manifestações Artísticas), liderado pela Profa. Fernanda Delvalhas Piccolo e com a participação de **docentes e discentes** do curso. (p. 22)

(SD30) Esse processo ocorreu de maneira democrática e participativa, por meio do trabalho colaborativo de representantes das três categorias que compõem a comunidade acadêmica: servidores técnico-administrativos, servidores **docentes e discentes**. (p. 22)

(SD31) • Apoio à participação em eventos externos e/ou cursos de formação continuada, por meio da concessão de passagens e diárias aos **docentes e discentes** solicitantes, com base em critérios definidos pelo Campus e conforme disponibilidade de recursos financeiros; (p. 23)

(SD32) Em 2006 o Conselho Diretor aprovou as mudanças que foram propostas à época, baseadas em pesquisas de mercado, consultas e discussões entre a coordenação, o corpo **docente e discente** do Curso. (p. 27)

Sendo assim, para que faça parte da Instituição e possa ao final do percurso obter o certificado de conclusão, o estudante deve ser parte de um corpo que se diferencia daqueles que são professores, mas que em alguns momentos – quando são enunciados por discentes – são pretensamente postos em mesmo nível hierárquico, tal como os técnico-administrativos também (SD30), alcançando efeito de democracia, sendo, no entanto, ambos inferiores à coordenação e à direção. Além disso, a escolha do léxico, que até mesmo sonoramente se aproxima da sonoridade da palavra docente, dá um efeito de que ambos trabalham em colaboração, como pode ser observado nas SDs acima.

Há um movimento de redefinição das imagens de discente e docente que implica na ressignificação dos termos. No entanto há uma memória discursiva que

pode fazer significar uma distância nessa “parceria” discente e docente. Instaura um imaginário de cooperação, porém ambos os sujeitos submetidos à instâncias hierárquicas superiores, como coordenação e a direção.

Os recortes construídos do *corpus*, a seguir, constroem as SDs (SD32) a (SD35) que recorrem à palavra cidadãos para se referir ao estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural.

(SD32) Desta forma, o curso de bacharelado em Produção Cultural tem, ainda, a função de ampliar as opções de escolha dos jovens e **cidadãos** do Estado do Rio de Janeiro e, particularmente, da Baixada Fluminense. (p. 21)

(SD33) É intenso o calendário mensal de eventos das prefeituras, dos museus, das casas de cultura, dos centros culturais; de órgãos representativos de classe, como o SESC; de emissoras de rádio e de televisão, e de organizações não governamentais, estas últimas pautando seus objetivos na inclusão social dos **cidadãos** por meio da prática de expressões artísticas e esportivas. (p. 25-26)

(SD34) Portanto, com a implementação do Curso de Bacharelado em Produção Cultural, os **cidadãos** da Baixada Fluminense têm a oportunidade de ter acesso aos bens, serviços e equipamentos culturais que lhes são devidos, e, ainda, podem contar com mediadores capazes de interferir na produção e na manutenção da cultura regional e local. (p. 26)

(SD35) Por suas múltiplas e complexas faces, o currículo vai revelando o perfil do **cidadão / profissional** que se pretende formar, o tipo de ideologia que se pretende inculcar ou atingir, bem como a filosofia educacional que vai sedimentando todo o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 29)

(SD12) É importante ressaltar que a **formação profissional** é complementada com programas de pesquisa e extensão atrelados ao curso, possibilitando aos **estudantes** uma formação de excelência, contemplando a tríade ensino-pesquisa-extensão, com visão ampla, crítica e reflexiva do **discente** sobre sua própria formação, sobre sua **atuação profissional**, bem como seu papel na sociedade, reforçando os sentidos da cidadania e a consciência social. (p. 34)

Constatou-se, a partir da análise das SDs acima, que o efeito produzido para *cidadão* é o morador da Baixada Fluminense, é, pois, aquele que tem a “cidadania reconhecida” na localidade onde mora, de acordo com as SDs (SD32), (SD33) e (SD34).

A (SD33) não se refere ao cidadão como estudante, no entanto os efeitos de sentido produzidos para a palavra cidadão nas SDs (SD32), (SD34) e (SD35) se aproximam ao efeito de sentido da (SD33): produz-se o efeito de cidadão para aquele que será incluído socialmente por meio da aquisição de *habitus culturais* (BOURDIEU, 1987) obtidos em uma instituição. Para Bourdieu, o *habitus* é um

sistema aberto de disposições, ações e percepções que os indivíduos interiorizam das suas experiências sociais de interação, possibilitadas pelas condições de classe ou de grupo sociais.

Na (SD12) não se tem a presença da palavra cidadão, no entanto há as expressões “sentido de cidadania” e “consciência social” e a referência à participação em programas de extensão, que são aqueles que são realizados junto à comunidade. Observa-se aí um movimento de inclusão e exclusão, pois os estudantes saem dos muros da instituição para atuarem na sociedade ou então o cidadão habitante da cidade adentra o espaço da instituição para realizar um curso ou ter acesso a um serviço.

O efeito produzido para cidadão das SDs (SD32), (SD33) e (SD34) é o que habita o espaço da cidade, tal como observado na Subseção 5.2.2, de acordo com Orlandi (2012), “ser cidadão é, agora, pertencer à cidade, não em termos de espaço empírico, mas planejado (o da projeção), em que ser cidadão e cidadão se recobrem, coincidem.” (p.228). A cidadania deixa de ser uma condição que devesse ser dada desde o momento do nascimento para passar a ser “um bem de mercado” (ORLANDI, 2004, p. 225), dada àquele que estuda e frequenta determinados espaços demarcados da cidade, junto com a “sociedade”. O efeito de sentido para cidadão que “adquire” cidadania ao frequentar a escola está nas SDs (SD35) e (SD12). De acordo com Orlandi (2004):

Ora, nós somos uma República, nós nascemos cidadãos, nós não temos que nos transformar em cidadãos. Há propagandas políticas aí à beça dizendo: ponha o seu filho na escola para ele se transformar em cidadão. A cidadania não é uma questão pedagógica, ela é uma questão histórica, política, social. Não se tem que ir para a escola para se transformar em cidadão; cidadão já somos. A escola tem que qualificar esse cidadão sem dúvida, por isso ele tem que ter acesso à escola. Mas é uma questão de qualificar o cidadão, e não de se transformar em cidadão. O que resulta disso é que, se não se vai à escola, não se é considerado cidadão e pode-se ser tratado como lixo. E isso faz parte da nossa ideologia social. Ao mesmo tempo em que se acena com a cidadania, segrega-se, porque se o sujeito não estiver na escola não é cidadão, se não tiver certas características não é cidadão. Portanto esse sujeito, segregado, não faz parte da sociedade, que é a sociedade dos cidadãos. Ora, em princípio, nós todos somos cidadãos. Se a Escola precisa qualificar a cidadania, aí sim a ciência e o conhecimento entram muito fortemente nisso. Isso tem que ser reivindicado, com esse sentido. (p. 146)

Ainda em relação ao funcionamento da palavra cidadão, nas SDs acima, observou-se que o cidadão das SDs (SD32), (SD33) e (SD34) é o sujeito-cidadão, construído como Outro, é o sujeito externo à Instituição. Verificou-se que o

funcionamento da palavra cidadão nas SDs (SD35) e (SD12) é o cidadão interno à Instituição, é o cidadão que a Instituição pretende formar.

Deste modo, o efeito produzido com a palavra cidadão é o do sujeito que estuda e domina uma técnica e, portanto, “tem cidadania” em sua localidade. Este cidadão é o morador da Baixada Fluminense e uma vez que deseje fazer parte ou já fazendo parte do curso, o funcionamento passa a ser outro, pois ele é nomeado ou como estudante ou como aluno, conforme se analisou nas sequências (SD1) a (SD35), nesta seção.

Relevante se faz anotar que mesmo quando se ressalta a comunidade, isto é, o local onde está inserido o Instituto Federal, na cidade de Nilópolis, na Baixada Fluminense, em nenhum momento é dada importância, na textualidade do PPC, ao G.R.E.S. Beija Flor, fundado em 1948, a partir de um bloco de carnaval. Cabe salientar que a agremiação se tornou um importante espaço de demonstração cultural na região – não só em Nilópolis, como na Baixada Fluminense – tendo sido campeã do desfile das escolas de samba por treze vezes e vice-campeã por outras doze vezes, ganhando, deste modo, projeção nacional. Além da participação na organização do carnaval no Estado do Rio de Janeiro, o G.R.E.S. Beija Flor é um importante espaço de promoção e difusão da cultura na região, bem como de atuação social, pois oferece cursos nas áreas de dança, esporte, lazer e profissionalização, para a população de Nilópolis e das cidades vizinhas. O não dizer é visto na AD como significativo, pois, segundo Orlandi (2009, p. 83):

Vale lembrar que há outra forma de se trabalhar o não-dito na Análise do Discurso. Trata-se do silêncio (E. Orlandi, 1993). Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam.

Podem-se inferir vários sentidos para o silêncio em torno da G.R.E.S. Beija Flor, como, por exemplo, desconsiderar o espaço comunitário como produtor de cultura, para que se tenha o espaço “científico” como o mais adequado para se formar produtores culturais. É também nesse sentido que o sujeito-autor do PPC argumenta sobre a necessidade desse curso de bacharelado no IFRJ. O silenciamento, imposto ao sujeito e ao discurso, impede que este ocupe outros espaços, outras posições, ou inscrever-se em outros discursos. Deste modo, de acordo com Orlandi (2007), a formação discursiva dominante se faz presente, não

permitindo que outros sentidos sejam formados para aquilo que poderia ser dito e não o foi, por conta do silenciamento.

No Município também está presente o Centro Cultural de Nilópolis, formado pelo Teatro Municipal Jornalista Tim Lopes, pela Biblioteca Municipal Ruy Barbosa e pela Escola Municipal de Teatro, espaço onde também funciona a Secretaria Municipal de Cultura da cidade. Estes, no entanto, são espaços governamentais, diferentemente da G.R.E.S. Beija Flor, e são nomeados no PPC. Entretanto não há referência à formação de atores sociais envolvidos com a cena cultural da Baixada Fluminense, como é caso do famoso curso de formação teatral do Teatro Municipal, o que pode ser analisado como mais um silenciamento. Na perspectiva da AD, o não dito é significativo, marcado historicamente, e se configura como marca possível do silêncio no discurso.

As SDs que serão apresentadas a seguir são recortes que se debruçam sobre as palavras produtor, profissional e egresso, encontradas no *corpus* para se referirem ao estudante do curso de bacharelado em Produção cultural. Deste modo, obtiveram-se as seguintes SDs abaixo e as análises correspondentes.

As SDs (SD36), (SD37) e (SD38) se referem aos sentidos produzidos para a palavra produtor, na materialidade do PPC:

(SD36) Cabe ressaltar que a formação dos **produtores culturais**, desde seu início, se deu via conhecimento prático, empírico, não sistematizado, visto que somente em 1995 é criado o primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural em uma Instituição Federal. (...) Até então, profissionais com formação acadêmica de diversas áreas, bem como sem formação acadêmica atuavam como produtores culturais. (p. 23) (grifos nossos)

(SD37) Em vista disso, faz-se necessário que haja **profissionais** capazes de desempenhar o papel de produtores de tais empreendimentos, uma vez que estes estão ligados à destinação de verbas públicas e a incentivos fiscais, que, portanto, devem ser tratados diligentemente e empregados como fontes para um desenvolvimento social coerente aos propósitos de um estado democrático. (p. 25) (grifos nossos)

(SD38) Além dos trabalhos formais, os futuros produtores, desde do CST em Produção Cultural, participam como estagiários assistentes de produção dos eventos promovidos pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, como a “Semana Nacional da Ciência e Tecnologia”; no Simpósio de Ciência e Arte do Instituto Oswaldo Cruz, dos projetos de desenvolvimento social da Prefeitura de Nova Iguaçu, em casas de cultura dos municípios vizinhos, no Museu de Arte Moderna e em produtoras da cidade do Rio de Janeiro, dentre outros. (p. 26) (grifos nossos)

Confere-se nas SDs (SD36), (SD37) e (SD38) que aquele que trabalha com a produção cultural sem formação acadêmica dada pelo curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ é nomeado como produtor. No entanto se observa que as

palavras “como”, “papel de” e “futuros”, que acompanham as designações, exercem uma determinação discursiva ao que se nomeia “produtor”, dando um efeito de desvalorização da(s) função(ões) dos que não têm formação acadêmicos e que, portanto, não são aí considerados profissionais.

Na (SD36) a forma verbal “atuavam”, empregada no passado, funciona, na textualidade do PPC, como argumento para a aprovação e autorização de funcionamento do curso de bacharelado, pois com a implementação deste, o efeito produzido é de que pessoas sem formação acadêmica não atuassem mais. A determinação temporal demonstra que se rechaça um passado anterior ao curso e são realizadas “promessas” futuras de um profissional qualificado.

As SDs a seguir se referem às imagens de profissional produzidas no *corpus*:

(SD39) Uma dessas experiências foi a realização do Encontro Nacional de Produção Cultural, em 2011, com a participação de diversos **profissionais** de empresas públicas e privadas, no qual discutiu-se a formação profissional, mobilizando estudantes e docentes em sua organização. (p. 21)

(SD40) “Há bem pouco tempo é que se associa à discussão na área de políticas públicas e no mercado de cultura a concepção do perfil de um **profissional** que atue especificamente no âmbito da produção ou gestão cultural.” (Cunha, 2009: 140) (p.24)

(SD41) Assim, motivados por essa perspectiva e aliada às demandas do Estado e do mercado, que exigem um **profissional** com qualificação de bacharel, por exemplo para concursos públicos, é que criamos o Bacharelado em Produção Cultural, incorporando toda experiência e trajetória do CST em produção cultural. (p. 24)

(SD42) Por suas múltiplas e complexas faces, o currículo vai revelando o perfil do cidadão / **profissional** que se pretende formar, o tipo de ideologia que se pretende inculcar ou atingir, bem como a filosofia educacional que vai sedimentando todo o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 29)

(SD43) É com esse objetivo que o projeto pedagógico foi planejado, apoiado em um modelo curricular sustentado por princípios filosóficos e metodológicos que contemplam a formação de um **profissional** capacitado para possibilitar o desenvolvimento humano, cultural, social, econômico, tecnológico e científico da região onde está inserido. (p. 29)

(SD44) A graduação passa a ter um papel de formação inicial no contínuo processo de educação profissional, que é também inerente ao próprio mundo do trabalho e da permanente capacitação profissional, isto é, do **profissional** apto ao enfrentamento dos desafios suscitados pelas mudanças iminentes à conclusão do curso ou emergentes e conjunturais. (p. 30) (grifo nosso)

(SD45) Ainda, por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, estágios supervisionados, atividades complementares, iniciação científica e atividades de extensão, o curso objetiva formar um **profissional** em produção cultural, ético e consciente de suas responsabilidades sociais e cidadãs, que seja capaz de: (p. 31)

(SD46) Almeja-se, assim, avaliar a formação integral do estudante, futuro **profissional** da área de cultura, que terá sob sua responsabilidade processos e procedimentos que poderão influir em nossa sociedade. (p. 49)

A posição profissional é dada para aquele que recebe uma formação específica no curso de bacharelado em Produção Cultural, que culmina em um perfil desejado (o do egresso, tal como se verá). O efeito que se produz para profissional é aquele que cumpriu a matriz curricular, conforme se analisou na Subseção 5.2.2.

O discurso do PPC constrói a necessidade de profissionalização específica para esse profissional que trabalha com a cultura, conforme pode ser observado nas SDs construídas em que figuram a palavra profissional. Este profissional está sempre relacionado, nessas SDs, às habilidades/aptidões desenvolvidas por meio do curso do IFRJ. Em contrapartida, ao não enunciá-las, o PPC desvaloriza e nega a possibilidade de outras formas de profissionalização ou de trabalho com a cultura nos dias de hoje.

As SDs (SD47), (SD48), (SD49), (SD50) e (SD51) tratarão das imagens do egresso do curso de bacharelado em Produção Cultural:

(SD47) O TCC visa ao preparo teórico-metodológico e/ou prático do futuro **egresso** para o desenvolvimento de atividades de pesquisa aplicada e/ou conceitual ou de produção de materiais, que contribuam para o desenvolvimento técnico-científico e cultural e consequente projeção da profissão nas diversas áreas de atuação do profissional; (p. 39)

(SD48) O acompanhamento de **egresso** é feito pela Pró-reitoria de Extensão e será aplicado ao curso a partir da implantação total do currículo. (p. 48)

(SD49) São atribuições do Núcleo Docente Estruturante entre outras: - contribuir para a consolidação do perfil profissional do **egresso** do curso (p. 9)

(SD50) O Bacharel em Produção Cultural, **egresso** do IFRJ, está apto a captar recursos, elaborar, planejar, organizar, promover, implementar, dirigir, coordenar, executar e gerir políticas, programas, projetos e eventos culturais, sociais e de entretenimento nas áreas de ciências humanas e sociais, letras e artes, a gerir equipamentos culturais, além de ter capacidade investigativa, empreendedora e de interferir positivamente no perfil cultural de uma cidade, com atuação tanto em instituições públicas como privadas. As habilidades necessárias ao **profissional produtor cultural**, que são desenvolvidas por meio da formação proposta no Curso de Bacharelado em Produção Cultural são: (p. 32)

(SD51) Ainda, o **egresso** do Bacharelado em Produção Cultural, doravante denominado **produtor cultural**, está apto a atuar reflexivamente sobre sua prática cotidiana e acerca da produção artística e cultural local, regional, nacional e internacional. (p. 32)

Um efeito conseguido nas SDs que nomeiam o estudante de egresso é o de demonstrar a existência de um perfil desejado (SD49), preconcebido, para aquele que concluir o curso. Por mais que o curso seja interdisciplinar e se relacione a aspectos culturais e humanos, há um perfil, traçado imaginariamente para o bacharelado que venha a concluir o curso, assim como uma aptidão adquirida no curso, como demonstram as SDs (SD50) e (SD51), que enunciam que o egresso “está apto” às ações previstas.

O egresso estará, discursivamente, entre o profissional (o estudante) e o produtor (cultural), aquele que já se relaciona com o mercado de trabalho, mas sem formação acadêmica, aquele que atua, mas não domina técnicas e saberes. Aquele profissional que possui o perfil de egresso e se encontra apto ao mercado de trabalho, com o domínio das técnicas, é o então designado (profissional) produtor cultural, como se observa nas SDs (SD50) e (SD51). O PPC produz, deste modo, a imagem do futuro profissional formado no curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ.

Outra palavra que nomeia estudante, mas que não se refere, na materialidade do PPC, diretamente ao estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural, e sim aos quatro pilares da educação da UNESCO (1996), é a palavra educando: “(...) o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando” (p. 33). A palavra educando, portanto, não nomeia o estudante do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ.

Deste modo, conforme já exposto, o dito e o não dito, para a AD, são significativos, constatou-se, a partir das análises realizadas, que a nomeação sujeito não figura em nenhum momento na textualidade do PPC. Deste modo, o documento não trata, discursivamente, os estudantes do curso de bacharelado em Produção Cultural como *sujeitos*. Outras palavras que entraram em análise, mas não foram localizadas na materialidade do texto são: bacharelado, graduando, acadêmico e universitário. Deste modo, verifica-se que não produzem sentido no discurso do PPC.

As análises das SDs levam a concluir que a imagem produzida para o estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural é aquele que domina um conjunto de técnicas adquiridas ao longo do curso, para que possa, ao término deste, possuir um perfil esperado e ingressar no mercado de trabalho. Esta ideia está presente, discursivamente, na memória da instituição, pois a formação obtida

nos cursos técnicos profissionalizantes tornava os alunos *aptos* a ingressarem no mercado de trabalho.

#### **5.4 Operadores de discurso no PPC: o discurso de pertencimento do curso à Instituição**

Nesta seção buscam-se analisar os efeitos de sentidos constituídos para o curso de bacharelado em Produção Cultural a partir da análise de estruturas linguísticas presentes no *corpus*, tais como: entradas lexicais e de alguns fenômenos observados na língua.

Esta seção do capítulo objetiva identificar que efeitos de sentido que a presença, a recorrência ou a ausência que determinadas estruturas produzem a determinadas regiões de significação. Deste modo, estruturamos esta seção segundo o que foi analisado a partir da repetição ou da supressão das conjunções, dos advérbios e de outras estruturas léxico gramaticais que adquirem valores de operadores de discurso (GUIMARÃES, 1985), presentes no *corpus*. Tais análises também se pautam na AD e levam em conta os efeitos produzidos no PPC por meio do uso ou do não uso dessas determinadas estruturas. A depreensão desses vestígios se deu em um primeiro momento de análise linguística de de-superficialização linguística (PÊCHEUX & FUCHS, 1997; ORLANDI, 2009), conforme apresentado no Capítulo 4.

Uma vez que o PPC é um documento institucional, produzido para cumprir algumas exigências do MEC, dentre elas como etapa de avaliação para a aprovação do curso de bacharelado em Produção Cultural, torna-se relevante o estudo das pistas presentes na textualidade do PPC que produzem sentidos de pertencimento do curso da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes à Instituição.

De acordo com Orlandi (1998), conforme já adiantado no Capítulo 1, a questão da argumentação se apresenta em diferentes perspectivas nos estudos sobre a linguagem. Para a autora, a argumentação ocupa um lugar relevante na AD, pois a tarefa de argumentar está atrelada aos sujeitos, ao político, à história e à ideologia. O objetivo é, portanto, atingir a constituição dos sentidos que são

formados: “a argumentação é vista pelo analista de discurso a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas” (p. 78).

Podem-se assim observar desde posições que a consideram como constitutiva, incontornável, o dizer sendo ele próprio já e sempre argumentação, até posições menos específicas, em que a argumentação é considerada apenas ornamento do dizer, tendo então um lugar mais periférico, secundário, por assim dizer. (ORLANDI, 1998, p. 73)

Deste modo, ainda a respeito da argumentação e dos sujeitos envolvidos, Orlandi (1994) elabora que:

(...) a argumentação não existe em si mas no processo histórico em que as posições dos sujeitos são constituídas. Estas são menos uma questão de intenções e finalidades do que diferenças instituídas pelas relações entre formações discursivas distintas. Logo, derivam de diferenças ideológicas. (p.49 - nota de rodapé)

Para Orlandi (1998), o funcionamento discursivo da argumentação repousa sobre o mecanismo da antecipação. “Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. Que se trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se a ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos” (p.77). Logo, a argumentação pode ser tanto observada no âmbito da formulação quanto da constituição. Para tanto, Orlandi (1988) acrescenta que:

As intenções - que derivam do nível da formulação - já foram determinadas no nível da constituição do discurso em que as posições do sujeito já foram definidas por uma relação desigual e contraditória com o dizer. As intenções são assim produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo, o significa. Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem no entanto sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. Os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados. Eles também derivam das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações” (p. 78-79)

Em consonância com essa perspectiva, Pfeiffer elabora o conceito “gesto de argumentação” (cf. Pfeiffer, 2000) para o modo como “o conjunto de enunciados possíveis de serem ditos é determinado, em um processo histórico-ideológico, pelo *interdiscurso*” (2000, p. 83). Esses gestos fundamentam-se no funcionamento do interdiscurso. Pfeiffer (2000) estabelece uma diferença teórica entre práticas argumentativas do nível da formulação e do nível da constituição. O sujeito pragmático – intencional – produz sua argumentação no nível da formulação; trata-se, contudo, de um gesto de descarte e tomada de enunciados imersos em

formações discursivas. Encena-se, no fio discursivo, uma ilusória liberdade de argumentação do sujeito pragmático. Em outros termos, o sujeito, no nível da formulação, organiza os enunciados que podem e devem ser ditos a seu interlocutor. Nesse sentido, os gestos de argumentação estão inseridos em práticas de descarte e tomada de enunciados imersos em formações discursivas. Cada gesto argumentativo é, em parte, determinado pelas imagens de cada um dos sujeitos/posições produzidas no discurso, como também pela memória discursiva.

A partir do ponto de vista discursivo sobre argumentação, pode-se, pois, assinalar que a análise das regularidades léxico gramaticais, dentre elas os operadores de discurso, as construções afirmativas/negativas, alguns advérbios, tem como propósito auxiliar na compreensão do modo como o discurso institucional em análise produz efeitos de sentido – tanto em relação ao dito, quanto em relação ao não dito. Deste modo, como apresentado anteriormente, foram analisadas no *corpus* algumas estruturas linguísticas, dispostas com regularidade, segundo os funcionamentos discursivos operados no texto em análise.

Para Guimarães (1987), a atividade argumentativa é parte integrante e está inserida na língua, impondo determinados direcionamentos de sentido em detrimento de tantos outros possíveis. Deste modo, qualquer enunciação apresentará funcionamento argumentativo, por conta do direcionamento de sentidos. Essa direção é marcada pelos operadores, estes que marcam a força argumentativa de um enunciado.

Uma classe argumentativa é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa. E não só numa situação particular específica, mas como uma regularidade que se apresenta como se desse em todas as situações de enunciações possíveis. (GUIMARÃES, 1985, p. 27)

Sabe-se que o tratamento da de-superficialização não pode ser confundido com o mapeamento quantitativo das marcas linguísticas, contudo a partir da apreensão de formas recorrentes é possível verificar os operadores discursivos que concorrem para a produção de um efeito de persuasão. No entanto não serão objetos de análise, neste trabalho, todas as recorrências responsáveis por imprimir determinados endereçamentos argumentativos ao texto. Deste modo, as estruturas a serem analisadas serão as mais significativas com base nos efeitos que suscitam para a construção da argumentação, segundo a(s) imagem(ns) que são enunciadas

para o curso de bacharelado em Produção Cultural apresentada(s) no PPC, por meio da recorrência ou do apagamento de tais estruturas no *corpus* discursivo.

Sendo assim, para o objetivo deste trabalho, estarão em análise as estruturas que imprimem sentidos de adição/inclusão e negação/oposição, por possibilitarem a análise do processo discursivo.

Em “Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português”, Guimarães (1985) realiza uma descrição de um conjunto de conjunções – nesse estudo tomadas como operadores de discurso, e não somente como ligação de sintagmas/orações. Deste modo, tais operadores são entendidos na organização de uma dada textualidade, considerando o modo como apontam para alguns endereçamentos argumentativos.

Guimarães (1985) aponta que nas gramáticas escolares os estudos das conjunções estão relacionados à classificação destas em coordenativas e subordinativas. Nessas abordagens, no entanto, não há qualquer reflexão da materialidade linguística como base para a construção dos processos discursivos. Nessa perspectiva, os operadores não só ligam as orações, mas, sobretudo, mantêm, opõem, contrapõem certas orientações argumentativas que tendem a uma forma de fechamento (sempre ilusório), ou melhor, de tentativa de controle de sentidos de uma textualidade.

Para falar de texto, Guimarães (2005) ressalta a pertinência de se considerar as “operações próprias da textualidade”, entendidas como “processos da construção da ilusão de unidade do texto.” (p. 77)

De acordo com o autor (1987), as classes argumentativas variam de relação de força (maior ou menor) dos conteúdos dos enunciados (p. 28). O autor assume, portanto, que os operadores anunciam os deslizamentos de sentido, dependendo de como são atualizados em cada discurso.

A seguir estarão algumas sequências discursivas, recortadas segundo os sentidos que são produzidos a partir dos operadores discursivos, seguidas das respectivas análises.

#### 5.4.1 Relação de sentido de adição/inclusão

A leitura do *corpus* nos mostra que as pistas léxico gramaticais com sentidos de adição/inclusão são as mais diversificadas e ocorrem em maior número de vezes do que as demais estruturas argumentativas ao longo do texto, sendo, portanto, extremamente recorrentes em comparação às demais, neste *corpus*.

Guimarães (1985) recorre a um dos fundamentos das operações lógicas para analisar o operador “e”:

Fora do âmbito de nossas gramáticas do Português, no estudo do e, podemos lembrar o tratamento desta conjunção como equivalente à conjunção lógica. Deste modo, a semântica formal caracteriza o e como um operador que se define por uma tabela de verdade que especifica que a conjunção de duas proposições, p e q, é verdadeira se e somente se p for verdadeira e q for verdadeira. (p. 84)

Guimarães vai além desta conclusão e verifica que as relações de adição/inclusão imprimem sentidos de sequenciação e complementaridade às estruturas desenvolvidas, como poderá ser observado nas sequências discursivas de (SD1) a (SD5), recortadas do texto, dispostas a seguir. O operador “e”, portanto, reúne argumentos de mesma força e possui como função, também, encadear elementos orientados no mesmo sentido.

O operador discursivo “e”, deste modo, pode reforçar ou apresentar outro argumento. Esta característica pode ser constatada pelo uso também de outros operadores, como é o caso de “bem como” (SD1), “também” (SD2), “além de” (SD5) e “ainda” (SD4) e (SD5). De acordo com estudos de Vogt (1977, apud GUIMARÃES, 1985, p. 81) o operador “também” é responsável por possuir o efeito de igualar proposições. Para Guimarães (1987), os operadores “além de/além disso têm força expressiva, “além de terem a mesma função de constituir argumentos de mesma força, situando ambos os enunciados em um mesmo ponto da escala”. (p. 98)

A seguir seguem recortes do *corpus* que contêm reiterados movimentos de uso da conjunção “e” ou demais operadores que funcionam com sentidos de adição/inclusão. Como há variadas formas assumidas pelos operadores de adição/inclusão, todas as formas serão reunidas pelo operador genérico “e”, uma maneira de representação construída neste trabalho. Construíram-se, portanto, as seguintes SDs:

(SD1) “O Projeto Pedagógico do Curso foi construído de acordo com as Diretrizes dos cursos de ciências humanas e sociais, com o Projeto Pedagógico Institucional e demais documentos norteadores da área profissional, tais como o Plano Nacional de Cultura (Brasil, 2010) e a Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO, 2007) procurando atender, por meio de princípios

metodológicos e filosóficos, às necessidades de formação do estudante.” (p. 29)

(SD2) “Em sentido amplo, o currículo deve compreender **também** os conteúdos da socialização escolar, não expressos, mas latentes, visto que ele é um conjunto constituído de saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. Por suas múltiplas e complexas faces, o currículo vai revelando o perfil do cidadão / profissional que se pretende formar, o tipo de ideologia que se pretende inculcar ou atingir, **bem como** a filosofia educacional que vai sedimentando todo o processo de ensino e de aprendizagem.” (p. 29)

(SD3) “O curso de bacharelado em Produção Cultural busca a formação de profissionais com saber acadêmico, técnico e experimental, para a gestão de bens, serviços e equipamentos culturais, com competente domínio dos mecanismos de fomento à cultura dos órgãos governamentais e não governamentais, particulares e do controle da produção de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país. É com esse objetivo que o projeto pedagógico foi planejado, apoiado em um modelo curricular sustentado por princípios filosóficos e metodológicos que contemplam a formação de um profissional capacitado para possibilitar o desenvolvimento humano, cultural, social, econômico, tecnológico e científico da região onde está inserido. (p. 29)

(SD4) “**Ainda**, por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, estágios supervisionados, atividades complementares, iniciação científica e atividades de extensão, o curso objetiva formar um profissional em produção cultural, ético e consciente de suas responsabilidades sociais e cidadãs, que seja capaz de:” (p. 31)

(SD5) O Bacharel em Produção Cultural, egresso do IFRJ, está apto a captar recursos, elaborar, planejar, organizar, promover, implementar, dirigir, coordenar, executar e gerir políticas, programas, projetos e eventos culturais, sociais e de entretenimento nas áreas de ciências humanas e sociais, letras e artes, a gerir equipamentos culturais, **além de** ter capacidade investigativa, empreendedora e de interferir positivamente no perfil cultural de uma cidade, com atuação tanto em instituições públicas como privadas. **Ainda**, o egresso do bacharelado em Produção Cultural, doravante denominado produtor cultural, está apto a atuar reflexivamente sobre sua prática cotidiana e acerca da produção artística e cultural local, regional, nacional e internacional. (p. 32)

Na (SD1) observa-se um rol de instrumentos legais que justificariam e consolidariam a proposta de criação de um novo curso, filiados aos discursos jurídico, pedagógico e da cultura, sendo, portanto, pertinentes para se obter a aprovação do curso de bacharelado em Produção Cultural. Os instrumentos, assim sobrepostos e relacionados pelo operador e, funcionam como fundamentação legal e teórica para a implementação do curso. A (SD2) apresenta uma proposta de organização do curso por meio da explicitação do currículo do curso de bacharelado. Os operadores da adição/inclusão funcionam como elos da sobreposição de elementos que marcam a relevância do currículo, construído em consonância com o discurso do MEC.

As (SD3) e (SD4) tratam da formação do estudante do curso de bacharelado em Produção Cultural e os reiterados operadores discursivos produzem um efeito de muitas competências e saberes que serão adquiridos pelo estudante do curso. A (SD5) apresenta um rol de ações a serem desenvolvidas pelo egresso do curso. Os operadores também funcionam como elementos de adição de funções que poderiam ser realizadas pelo futuro profissional do curso.

Uma vez que as ocorrências com esses sentidos possuem a função de unir, agregar, acrescentar ou reforçar a ideia expressa por palavras ou orações, faz-se pertinente e compreensível a abundância de determinadas estruturas linguísticas no PPC do bacharelado em Produção Cultural. De acordo com as análises dos operadores discursivos, o efeito logrado é significativo para o que se deseja dizer no PPC: estar em consonância com as ideias do MEC, produzindo um efeito de ressonância do mesmo. O MEC, deste modo, ouviria a ressonância de sua própria voz ecoando no PPC. De acordo com Guimarães (1985) operador discursivo “e” “articula elementos no interior da voz de um mesmo enunciador” (p. 95). Deste modo, não há a presença de mais de uma formação discursiva no interior das SDs.

Sendo assim, as análises das sequências discursivas apresentadas acima mostram que as estruturas linguísticas com sentidos de adição/inclusão de ideias ou argumentos concorrem para uma mesma concepção a favor, o que coaduna com o propósito do PPC: a inclusão do curso de bacharelado em Produção Cultural no IFRJ.

#### 5.4.2 Operadores que potencializam a força do argumento

Ao propor um estudo, com base no funcionamento no discurso, para o operador argumentativo “não só... mas também”, Guimarães (1985) afirma que havia poucos estudos sobre a conjunção e os poucos estudos o equiparam à conjunção “e”. O autor, no entanto, apresenta nesse estudo funcionamentos diversos não só para o operador “não só... mas também”, como também para as paráfrases deste (p. 81):

- a) não só x... mas também y
- b) não somente x... mas também y

- c) não só x... mas y
- d) não só x... como y

Nestas sequências o “não” não aparece sozinho e, deste modo, não representa um operador usado para a negação de um argumento. Vale ressaltar que há pouquíssimas recorrências deste operador ao longo do *corpus*, limitando-se todas estas às sequências discursivas usadas neste trabalho, conforme se verá mais adiante.

Guimarães (1985) trata o operador “não só x... mas também y” como um todo, porém não deixa de ressaltar que cada um desses operadores forma sentidos quando usados sozinhos (como nos exemplos retirados do *corpus*: “não”, “só”, “somente”, “mas”, “também”, “como”) ou quando combinados produzem outros efeitos, pois “o sentido é constituído pelo alcance dos operadores” (p. 96 e 97). Ainda de acordo com o autor (1985):

O que uma enunciação como “não só x, mas também y” significa é aquilo que os usos de “não”, “só”, “mas”, “também” constituíram como história destes usos. Ou seja, a significação de uma expressão linguística não é o que resulta da combinação dos elementos de uma estrutura, mas é o que resulta da relação discursiva dos usos desta estrutura, ou destas estruturas, pelos falantes. (p. 101)

De acordo com Voght (1977, apud GUIMARÃES, 1985) o operador “não só... mas também” é usado em todos os discursos que tenha como objetivo convencer ou persuadir em relação às conclusões a que se conduz. O autor acrescenta que “não só...” pressupõe um caráter de exclusividade, mas esta é desfeita com a inclusão do operador “mas também” (p. 85). Guimarães (1985) retoma o estudo desse autor e formula outras considerações para este operador “não só... mas também” em comparação com o operador “e”.

Podemos, então, concluir, que o uso do “e” exige condições diversas das que exige o uso de “não só... mas também”. E parece podermos dizer que o “não só... mas também tem na sua estrutura um lugar próprio para a voz do outro. Já as enunciações com “e” precisam de outros elementos para relacionarem-se com esta outra voz, já que as enunciações com “e” não representam, necessariamente, um lugar para esta outra voz. (p. 89) (grifo nosso)

Guimarães (1985) verificou que os discursos com o operador “não só... mas também” apresentam dois argumentos de igual força argumentativa que representam mais de uma voz no texto, marcando o caráter polifônico do discurso. Deste modo, “não só... mas também” representa ou resgata, em sua estrutura, um dizer do outro, de mesma força argumentativa.

Ou seja, o locutor apresenta dois argumentos de igual força argumentativa, mas como quem aceita uma argumentação de outro, que a apresenta como definitiva e lhe acrescenta algo de igual força, assim os dois argumentos ganham uma força suplementar que lhe é conferida pela polifonia da enunciação, ou seja, a enunciação de E-2 ganha uma força suplementar na medida em que representa a argumentação de E-1 e acrescenta-lhe algo na mesma direção. (p. 90)

Uma paráfrase desse operador analisado por Guimarães (1985) presente no *corpus* é a construção “não só... como”, conforme se observa na sequência discursiva recortada abaixo:

(SD6) Acredita-se que as competências envolvidas **não só** são adequadas à sólida formação científica, **como** são as bases para a criação de práticas inovadoras e necessárias à aplicação de metodologias no desenvolvimento de projetos culturais. (p. 40)

Examina-se neste sequência discursiva que, conforme “não só... mas também”, a construção “não só... como” articula elementos no interior de uma única sentença e de mesma força argumentativa numa mesma escala. Pode-se dizer, de acordo com a sequência discursiva (SD6), que as competências envolvidas são adequadas a uma sólida formação científica e que as competências envolvidas são as bases para a criação de práticas inovadoras.

Sendo assim, tal como ocorre com o operador “não só... mas também”, os dois argumentos presentes no enunciado ganham força suplementar, quando duas posições são observadas. Deste modo, para o discurso argumentativo do PPC, a utilização do operador “não só... como” produz efeitos mais potentes, pois os argumentos são usados juntamente. Levando-se em conta a materialidade deste discurso, e conforme já analisado na Seção 5.2, em relação às palavras que significam o discurso da ciência no lugar do discurso da cultura, o efeito de ser científico é potencializado com a palavra inovadora(s), isto é, não é qualquer ciência que é produzida no curso de bacharelado em Produção Cultural, e sim uma ciência com práticas inovadoras. O discurso seria pertinente com o discurso da ciência, no entanto torna o discurso do PPC ilusório, pois o curso não proporciona uma “sólida formação científica”.

De acordo com o trecho do Parecer CNE/CES 436/2001, que trata da criação dos cursos superiores de tecnologia, que possibilitam a formação de tecnólogos, verifica-se o efeito que esta memória discursiva traz para o PPC do curso de bacharelado:

O perfil deste curso superior de tecnologia, principalmente quando estruturado em módulos, abrange a todos os setores da economia (Anexo A) e destina-se a egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior.

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 tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora. (2001, p. 9)

De mesmo modo que o Parecer enuncia a que deve estar apto o tecnólogo: “desenvolver, de forma plena e inovadora atividades”, o PPC também faz referência à inovação: “bases para a criação de práticas inovadoras (...)”. Um efeito de sentido obtido é o de que o curso não utilizará práticas tradicionais, sendo, portanto, “inovador” na área.

Deste modo, com efeito, observa-se contraposição/embate entre duas FDs (que se poderia chamar de FD pedagogia tradicional e FD educação inovadora. Cria-se, nesta tensão entre as duas FDs, um distanciamento com a FD educação tradicional e uma aproximação com a FD educação inovadora. A direção argumentativa aponta para um mesmo lugar semântico, ou seja, estabelece um quadro de interpretação da progressão textual (cf. GUIMARÃES, 2005) e, ao mesmo tempo, sustenta uma posição sujeito de crítica/afastamento de uma determinada FD pedagógica. Há o cruzamento entre as duas FDs pedagogia tradicional e pedagogia inovadora.

Em tal cruzamento, a posição sujeito-autor se apropria do discurso da pedagogia tradicional x pedagogia inovadora, em que se assume esse discurso, ou melhor, apresenta-se como determinado por ele. No entanto convém esclarecer que um texto traz várias posições sujeito, visto que não há unicidade, totalidade do sujeito. Dessa forma, a argumentação de uma textualização “deve ser interpretada como efeito dessas posições” (GUIMARÃES, 2005, p. 81) na dispersão.

Com efeito, nas análises das sequências a seguir, pode-se observar a relação entre as diferentes posições sujeito e, sobretudo, o movimento do interdiscurso na argumentação, ou seja, o movimento na direção do funcionamento das relações argumentativas.

No presente *corpus* em análise figuram, também, operadores em que o “não” está presente, mas que apresentam outro funcionamento distinto do operador “não

só... mas também”. Foram encontradas no *corpus* as sequências “não... mas”, “não... e sim”, “não... no entanto”. Utilizou-se, novamente, o método do recorte do *corpus* para que se possa melhor analisar as sequências discursivas em que se evidenciam tais operadores discursivos.

(SD7) “Em sentido amplo, o currículo deve compreender também os conteúdos da socialização escolar, **não** expressos, **mas** latentes, visto que ele é um conjunto constituído de saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores.” (p. 22)

(SD8) “O processo de aprendizagem, neste curso, **não** se define por etapas isoladas **e sim** pela integração horizontal das disciplinas durante cada um dos períodos, e pela integração vertical das disciplinas do mesmo pilar em todos os períodos, caracterizando, assim um trabalho pedagógico interdisciplinar.” (p. 26)

(SD9) “Se, sob diferentes perspectivas, a flexibilidade está prevista na construção dos currículos, também a contextualização e a (inter)/(trans) disciplinaridade jamais podem estar esquecidas nessa construção, visto que, assim como a primeira pressupõe um espaço aberto para a apropriação do saber sob a égide da liberdade, também a contextualização e a (inter)/(trans) disciplinaridade tornam o currículo um amplo instrumento gerador de ações, que objetiva **não** a aquisição do conhecimento pelo conhecimento, **mas** a aquisição do conhecimento pelas transformações e pelos avanços da sociedade em geral.” (p. 32)

(SD10) “Isto porque, como aponta Cunha (2009), a maior parte dos servidores e funcionários da área cultural **não** tem formação na área, **no entanto** ‘O redimensionamento do papel da cultura no âmbito da sociedade e a complexidade das relações de trabalho no mundo contemporâneo exigem maior profissionalismo diante do mercado cultural.’” (p. 24)

Constatam-se nas sequências discursivas recortadas do *corpus* (SD7), (SD8), (SD9) e (SD10) que estes operadores “não... mas”, “não... e sim” e “não... no entanto” indicam a oposição entre duas ordens mobilizadas, ou seja, uma da qual se deseja afastar e outra da qual se deseja aproximar. Os operadores “mas” e “no entanto” apontariam a presença de discursos não autorizados.

A sequência (SD7) rechaça a posição que apresenta o currículo com conteúdo de socialização expresso e se aproxima das propostas que apresentam conteúdos de socialização latentes. Na sequência (SD8) pode-se concluir que algum curso já se definiu por etapas isoladas, proposta esta que não é aceita pelo MEC, no entanto o argumento construído é que o curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ se diferencia deste, em consonância com a proposta preconizada pelo MEC: a integração horizontal das disciplinas. Deste modo, a sequência discursiva não só rechaça a proposta que organiza cursos por etapas isoladas, como se mostra

alinhada ao que é legitimado pelo MEC, conforme os documentos apresentados no Capítulo 3.

Considera-se, de mesmo modo, para a sequência discursiva (SD9), a recusa da aquisição de conhecimento por ele mesmo e a apresentação de um argumento em efeito de conformidade com o que prevê o MEC: a aquisição de conhecimento pelas “transformações e pelos avanços da sociedade em geral”.

A sequência (SD10) apresenta a necessidade de uma reestruturação adequada ao atual cenário econômico para o campo da cultura. O discurso proposto argumenta em prol de uma profissionalização no que tange à esfera cultural em uma sociedade capitalista em consonância com as práticas mercadológicas.

Pode-se considerar que as duas posições presentes em cada uma das sequências discursivas recortadas indicam a presença de um discurso que se deseja rechaçar e outro em consenso com o que propõe o MEC e demais instrumentos legais. Os operadores assinalados produzem um efeito de confronto entre duas ordens: uma proposta mais tradicional, pretensamente ultrapassada, em oposição a uma proposta mais contemporânea, a “inovadora”, desejada.

Deste modo, conclui-se que os operadores “não... mas”, “não... e sim” e “não... no entanto” usados nas sequências discursivas (SD7), (SD8), (SD9) e (SD10) recusam uma ideia ou argumento apresentado antes para, em seguida, apresentar algo em conformidade com o que se produz um efeito de convencimento.

É possível avaliar que se torna significativa a presença escassa, quase ausência, de estruturas responsáveis pela negação/oposição de sentidos no *corpus*. Uma vez que o que se propunha no PPC seria argumentar em prol da inclusão do curso da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes num Instituto eminentemente tecnológico, tendendo à área de Exatas, seria necessário usar estruturas que formassem ideias de harmonia, de acordo, de não contradição de ideias; apagando, no fio intradiscursivo, as disputas entre áreas, domesticando diferenças, como se elas não existissem. Deste modo, examinamos que o discurso no PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ é atravessado pelo efeito de exclusão da contradição.

Além das cinco sequências apresentadas acima em que figura o operador argumentativo “não” em combinação com outros operadores, há, no PPC, a recorrência deste operador em outras oito sequências. No entanto nestas o “não”

possui funcionamentos diversos das das sequências apresentadas com os operadores “não só... como”, “não... mas”, “não... e sim”, “não... no entanto”, analisadas acima.

A utilização do operador discursivo “não” está presente em treze sequências discursivas do *corpus*. Não representa, portanto, um número expressivo. Entretanto, para os estudos da AD, pouca recorrência deste operador se faz significativo para as análises realizadas neste trabalho: a tentativa da apresentação de um universo homogêneo e sem contradições. O apagamento das marcas de negação parece funcionar de modo a eliminar as ameaças que possam concorrer para a não aprovação e permissão do funcionamento do curso de bacharelado em Produção Cultural pelo MEC.

Para referendar o estudo da negação neste *corpus*, recorreremos ao conceito “negação polêmica discursiva” (INDURSKY, 1990, p. 121) para as análises de algumas sequências discursivas que utilizam o operador discursivo “não”. Nas sequências que serão apresentadas a seguir, (SD11) e (SD12), o operador “não” não aparece combinado com outros operadores discursivos, como observado nas sequências que utilizam os operadores “não só... como”, “não... mas”, “não... e sim”, “não... no entanto”.

De acordo com Indursky (1990), Ducrot apontou diversas funções para a negação e, por último, em sua teoria desenvolvida, apresentou três tipos de negação, a saber: a descritiva, a metalinguística e a polêmica. A negação polêmica, para o pesquisador, é similar, ao mecanismo da denegação psicanalítica apresentada por Freud (1925), que só foi nomeada de denegação posteriormente, por Lacan. A diferença entre os dois mecanismos já será apresentada. A ideia da denegação, para a psicanálise, é que o sujeito, por meio da negação, pode mascarar o que o superego rejeita e o censura, através do mecanismo de recalque, no inconsciente. De acordo com Indursky (1990):

Ou, se preferirmos, através da denegação, o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar. E a denegação possibilita a verbalização dessa divisão, pois o sujeito, ao formular o recalco negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo”. (p. 118)

Deste modo, o funcionamento da denegação se dá com um enunciado negativo que se contrapõe a um enunciado afirmativo contrário, percebendo-se neste mecanismo um desdobramento do sujeito. Para a AD, no entanto, ao deslocar

este conceito, considera-se a *denegação discursiva*, que seria a negação que incide sobre um elemento do saber próprio à FD que afeta o sujeito do discurso (INDURSKY, 1990). A negação, deste modo, incidirá sobre o que pode ser dito, mas que, por razões conjunturais, por conta, principalmente, da forma como o sujeito se relaciona com a ideologia, são negados.

Ou seja, a denegação discursiva relaciona-se com a interioridade da FD e com o modo como o sujeito com ela se relaciona. Assim, seu efeito não é polêmico. Ao incidir sobre um elemento de saber que pode ser dito pelo sujeito do discurso mas que, mesmo assim, por ele é negado, tal elemento permanece recalcado na FD, manifestando-se em seu discurso apenas através da modalidade negativa. (INDURSKY, 1990, p. 120)

Ainda segundo Indursky (1990, p. 121), para que a negação produza um efeito de polêmica, duas formações discursivas em oposição devem ser mobilizadas no interior do discurso. Enquanto a negação polêmica aponta para relações que a FD mantém com a exterioridade, a denegação aponta para a interioridade, pois revela o modo como o sujeito se relaciona com a FD que o afeta.

Às sequências discursivas (SD11) e (SD12) seguirão as análises conforme o conceito de “negação polêmica discursiva” (INDURSKY, 1990):

(SD11) “Para MOREIRA e SILVA (1995, p. 28), o currículo **não** pressupõe uma relação de conhecimentos a transmitir e a serem absorvidos de forma passiva. Esses autores veem o currículo como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (p. 20)

(SD12) “O estágio **não** cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estudante estagiário tem direito ao seguro contra acidentes pessoais, podendo ter remuneração financeira, a critério da empresa conveniada, a título de bolsa de complementação educacional.” (p. 28)

No *corpus* em questão identificou-se o uso da negação polêmica nessas sequências discursivas (SD11) e (SD12). De mesmo modo, nas SDs apresentadas anteriormente, (SD7), (SD8), (SD9), (SD10) e (SD11), também se confirma a negação polêmica discursiva.

De acordo com Ducrot (apud INDURSKY, 1990, p. 118), tanto na *negação polêmica* quanto na *denegação* há um enunciado negativo que se contrapõe a um enunciado afirmativo. A diferença entre estes dois funcionamentos é que na negação polêmica se observa uma duplicidade de formações discursivas, ao passo que na denegação discursiva o confronto ocorre no interior do sujeito. Nas sequências discursivas (SD11) e (SD12) verificamos o funcionamento da negação

polêmica discursiva por haver um confronto entre duas posições de sujeitos antagônicas (INDURSKY, 1990, p. 121).

Na sequência discursiva (SD11) a voz dos autores Moreira e Silva (1995) é usada para confrontar pontos de vista antagônicos: produz um sentido positivo no enunciado que prevê o currículo como "um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão" e produz um sentido negativo ao enunciado que posiciona o currículo como uma relação de conhecimentos a transmitir e a serem absorvidos de forma passiva. Verifica-se, deste modo, a negação polêmica nesse discurso.

A negação polêmica também está presente na sequência discursiva (SD12), pois o aspecto negativo do estágio "não cria vínculo empregatício" é confrontado com o aspecto positivo: o estudante "pode ter remuneração financeira, a critério da empresa conveniada, a título de bolsa de complementação educacional". Deste modo, pontos de vista antagônicos estão presentes no interior da mesma rede discursiva. Este aspecto negativo, no entanto, seria negativo para o aluno, porém está em acordo com o que propõe o MEC.

As sequências (SD7), (SD8), (SD9) e (SD10), já analisadas, apresentam a negação polêmica ao confrontar duas redes antagônicas no interior da mesma sequência discursiva: o posicionamento refutado de a maior parte de produtores culturais não terem formação acadêmica e o enunciado positivo, que prevê a formação adequada com o curso de bacharelado em Produção Cultural.

(SD13) "Cabe ressaltar que a formação dos produtores culturais, desde seu início, se deu via conhecimento prático, empírico, **não sistematizado**, visto que somente em 1995 é criado o primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural em uma Instituição Federal. Até então, profissionais com formação acadêmica de diversas áreas, bem como sem formação acadêmica atuavam como produtores culturais. **No entanto**, o século XXI, com suas demandas na área cultural, a realização das Conferências Nacionais de Cultura (2005 e 2010), a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e a Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, mostra a necessidade da profissionalização de atores desse campo." (p.18)

Verifica-se que na sequência discursiva (SD13) há a presença de duas vozes, em polêmica, marcadas pelos operadores "não" e "no entanto", responsáveis por argumentar em favor da categoria que está implícita e obtida pela negação dos "saberes não sistematizados" em confronto com os saberes sistematizados, que

seriam possibilitados com a aprovação e autorização de funcionamento do curso de bacharelado em Produção Cultural.

Para embasar os estudos em torno do funcionamento discursivo da negação, Indursky (1997) amplia as definições acerca da negação e apresenta os conceitos de *negação externa*, *negação interna* e *negação mista*.

Assim, quando o sujeito do discurso pode e deve dizer o que diz do seu lugar social, ele o faz por uma predicação afirmativa, identificando seu dizer com o saber da FD que o afeta. Já quando sua predicação é negativa, esta pode caracterizar três operações de negação discursiva diversas: a negação externa, que incide sobre o que *não pode ser* dito no interior da FD1; a negação interna, que incide sobre o que pode, mas não convém ser dito neste domínio de saber e a negação mista, que mobiliza as duas modalidades anteriores numa única operação de negação. (INDURSKY, 1997, p. 215)

A negação externa, segundo a autora, apresenta dois tipos: a negação do discurso do outro e a negação do preconstruído do discurso do outro (1997, p. 217). Na negação do discurso do outro a marca de negação é explícita e o discurso do outro é implícito.

A negação do discurso do outro estará presente em todas as sequências discursivas analisadas em que observamos a marca de negação (“não”) e o discurso do outro implícito, isto é, este discurso permanece recalcado no interdiscurso, pois não pode ser dito. (INDURSKY, 1997, p. 217)

Para que melhor possa ser observada a negação do discurso do outro nas sequências (SD7), (SD8), (SD9), (SD10), (SD11) e (SD12), será utilizado o procedimento metodológico “jogo dos contrários”, que consiste em transformar a negação em afirmação (GUIMARÃES, 1985; INDURSKY, 1997):

(A7) “(...) o currículo deve compreender também os conteúdos da socialização escolar, expressos,” (p. 22)

(A8) “O processo de aprendizagem, neste curso, se define por etapas isoladas (...).” (p. 26)

(A9) “(...) a contextualização e a (inter)/(trans)disciplinaridade tornam o currículo um amplo instrumento gerador de ações, que objetiva a aquisição do conhecimento pelo conhecimento.” (p. 32)

(A10) “(...) a maior parte dos servidores e funcionários da área cultural tem formação na área (...).” (p. 24)

(A11) “(...) o currículo pressupõe uma relação de conhecimentos a transmitir e a serem absorvidos de forma passiva.” (p. 20)

(A12) “O estágio cria vínculo empregatício de qualquer natureza” (p. 28)

A partir das sequências discursivas (A7), (A8), (A9), (A10), (A11) e (A12) se identifica o discurso-outro não explicitado e similar aos anteriormente produzidos no *corpus*. De acordo com Indursky, o discurso-outro (1997, p. 219) são enunciados preconstruídos e possíveis por conta da memória discursiva. Deste modo, constata-se que o *dito*, transforma-se em *não dito*, por meio da operação da negação.

A negação estabelece, desse modo, uma fronteira entre as formações discursivas de D1 (FD1) e de D2 (FD2), uma fronteira entre o que deve ser dito e o que deve ser refutado. Uma fronteira entre contrários que se excluem. É o princípio da antítese formulado por Fiorin (FIORIN, *op.cit.*:129). (INDURSKY, 1997, p. 219)

De acordo com a categoria de discurso transverso (Pêcheux, 1975, p. 152), os enunciados preconstruídos são articulados ao discurso do PPC, pois aquele “atravessa e conecta entre si elementos discursivos provenientes do interdiscurso, fornecendo a matéria a partir da qual o sujeito do discurso se constitui e se identifica com a FD a que está sujeitado.” (INDURSKY, 1997, p. 219)

Sendo assim, por meio do procedimento metodológico realizado, constata-se que nesta modalidade de negação externa, a negação do discurso do outro produz um efeito de complementariedade contrastiva entre D1 e D2, desqualificando os enunciados de D1<sup>66</sup>.

A seguir serão analisadas além da (SD13), outras sequências (SD14), (SD15), (SD16), (SD17), (SD18), (SD19) e (SD20) em que são observados movimentos diferentes dos já apresentados para o uso do operador discursivo “não”.

Nas sequências (SD14), (SD15), (SD16) e (SD17) o “não” funciona como um pseudoprefixo, pois ele acompanha a palavra, modificando-lhe o sentido por meio da negação. No entanto o uso do “não” não nega o conteúdo que vem após a estrutura, pelo contrário, agrega-lhe valor e apresenta outra categoria: a modalidade de organização da sociedade civil que fiscalizaria, mas também auxiliaria o governo.

<sup>66</sup> Destaca-se que na pesquisa realizada por Indurky (1997), D2 corresponde ao discurso presidencial e o D1, ao discurso do outro. Na presente pesquisa, o D2 pode corresponder ao discurso da “pedagogia inovadora” e o D1 ao discurso do outro, refutado, nos dias de hoje, pelo posicionamento do MEC.

(SD14) “Além disso, um curso superior dessa natureza busca atender a uma demanda do mundo produtivo, especialmente da economia da cultura, no que concerne à formação de pessoas habilitadas, por meio de um saber acadêmico, técnico e experimental, para a produção e gestão de bens, serviços e equipamentos culturais, com competente domínio dos mecanismos de fomento à cultura dos órgãos **não governamentais** e governamentais, particulares e do controle da produção de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigentes no país.” (p.14)

(SD15) “É intenso o calendário mensal de eventos das prefeituras, dos museus, das casas de cultura, dos centros culturais; de órgãos representativos de classe, como o SESC; de emissoras de rádio e de televisão, e de organizações **não governamentais**, estas últimas pautando seus objetivos na inclusão social dos cidadãos por meio da prática de expressões artísticas e esportivas.” (p.19)

(SD16) O curso de bacharelado em Produção Cultural busca a formação de profissionais com saber acadêmico, técnico e experimental, para a gestão de bens, serviços e equipamentos culturais, com competente domínio dos mecanismos de fomento à cultura dos órgãos governamentais e **não governamentais**, particulares e do controle da produção de eventos culturais em face às regras de subvenções e às Leis de Incentivo à Cultura vigente no país.” (p. 23)

(SD17) “Isto se dá por meio de atividades de extensão, tal como a comemoração do dia da Cultura (5 de novembro), mediante estabelecimento de parcerias com entidades culturais municipais, governamentais e **não governamentais**.” (p. 24)

Outra vez em consonância com o que é preconizado pelo MEC, verifica-se, no discurso, a importância do curso de bacharelado em Produção Cultural para a formação daqueles que atenderão às organizações não governamentais. Este efeito é obtido por meio da recorrência à expressão “não governamental” nas sequências discursivas acima (SD14), (SD15), (SD16) e (SD17).

Além destas ocorrências, a expressão “não governamental” aparece em duas outras sequências discursivas do *corpus*, (SD18) e (SD19), no entanto figuram como siglas:

(SD18) Figuras nesse elenco, por exemplo, o Ministério da Cultura, o Ministério das Minas e Energia, as Fundações de Apoio à Pesquisa e à Tecnologia, as Secretarias de Cultura dos estados e dos municípios, as Prefeituras, as **ONGS**, as empresas públicas como a Petrobras, e as particulares como a Coca-Cola, O Boticário, a Natura, a PonteS/A, a TIM. (p. 25)

(SD19) Eles poderão estagiar em Secretarias de Cultura, centros culturais, firmas privadas que incentivem a cultura, **ONGs**, agências de produção, agências de publicidade e eventos, grandes eventos (tais como Rock in Rio, Black to Black, etc), em produções independentes nas áreas de teatro, dança, cinema, artes visuais, editoras, televisão, rádio e outros espaços que a coordenação do curso considerar pertinente. (p. 37)

Nas SDs (SD18) e (SD19) o efeito que se produz com o não de “não governamental” embutido na sigla ONG é de, mais uma vez, silenciar a presença da negativa e apresentar um universo sem oposições. Pela recorrência e por estar em consonância com o discurso pedagógico neoliberal do MEC, verifica-se que há uma grande preocupação de se mostrar o espaço não governamental como possível espaço de trabalho a ser ocupado pelos produtores culturais.

O compromisso com o “social”, no discurso neoliberal, passa a ser assumido pelo terceiro setor, isto é, também pelas ONGs. Deste modo, novas formas de “regulação social” são destinadas a ONGS e a empresas que ganham o certificado de “responsabilidade social” em troca de isenções fiscais. De acordo com Amaral (2007):

O terceiro setor seria esse lugar que aglutinaria segmentos da sociedade que se dizem dispostos a fazer o que os dois setores, o público e o privado, não estariam fazendo. Esse setor emerge com uma proposta para o enfrentamento dos problemas sociais e orienta-se pelo discurso da competência civil coletiva. Todos são convocados para realizar atividades voluntárias onde a pobreza é exorbitante e a desigualdade é visivelmente maior. Esta proposta apresenta-se como uma nova forma de regulação social, através do fortalecimento dos programas sociais assumidos pelos mais diversos segmentos da sociedade. (p. 82-82)

Um funcionamento parecido, por conta do uso do operador “não”, com os efeitos conseguidos nas sequências discursivas (SD14), (SD15), (SD16) e (SD17), confirma-se nas sequências (SD20) e (SD13).

(SD20) “Funções acadêmicas: promover a elaboração e execução do PPC, o desenvolvimento atrativo das atividades acadêmicas, a qualidade e regularidade da avaliação, o desenvolvimento de atividades complementares e de monitoria, o engajamento em extensão universitária, o acompanhamento do estágio supervisionado e **não supervisionado**, o estímulo à iniciação científica e a pesquisa;” (p.12)

(SD13) “Cabe ressaltar que a formação dos produtores culturais, desde seu início, se deu via conhecimento prático, empírico, **não sistematizado**, visto que somente em 1995 é criado o primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural em uma Instituição Federal. Até então, profissionais com formação acadêmica de diversas áreas, bem como sem formação acadêmica atuavam como produtores culturais. **No entanto**, o século XXI, com suas demandas na área cultural, a realização das Conferências Nacionais de Cultura (2005 e 2010), a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e a Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, mostra a necessidade da profissionalização de atores desse campo.” (p.18)

Nas sequências acima (SD13) e (SD20), o operador discursivo “não”, por meio da oposição a “supervisionado” e a “sistematizado”, forma os termos “não supervisionado” e “não sistematizado”. Na SD (SD20), o termo “não supervisionado” faz parte das atribuições obrigatórias da coordenação do curso. O “não”, deste modo, mais uma vez, não nega nenhuma ideia ou conteúdo, e sim apresenta um atributo necessário para o funcionamento do curso de bacharelado em Produção Cultural.

Na sequência discursiva (SD13) o operador “não” também compõe uma expressão: “não sistematizado” e, de mesma maneira como nas sequências anteriores (SD14), (SD15), (SD16), (SD17) e (SD20), está sendo usado como um pseudoprefixo. A ideia apresentada na (SD13) é a de que há, para os saberes “não sistematizados”, algo que se opunha, que são os “saberes sistematizados”. O efeito que se produz é que estes saberes sistematizados, de acordo com a SD, só podem ser obtidos no curso de bacharelado em Produção Cultural.

Em outro gesto de análise, o funcionamento desta sequência (SD13) pode ser pareado com o que se observa do funcionamento da sequência discursiva (SD10), já analisada e novamente recortada aqui abaixo.

(SD13) “Cabe ressaltar que a formação dos produtores culturais, desde seu início, se deu via conhecimento prático, empírico, **não** sistematizado, visto que somente em 1995 é criado o primeiro curso de bacharelado em Produção Cultural em uma Instituição Federal. Até então, profissionais com formação acadêmica de diversas áreas, bem como sem formação acadêmica atuavam como produtores culturais. **No entanto**, o século XXI, com suas demandas na área cultural, a realização das Conferências Nacionais de Cultura (2005 e 2010), a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e a Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, mostra a necessidade da profissionalização de atores desse campo.” (p.18)

(SD10) “Isto porque, como aponta Cunha (2009), a maior parte dos servidores e funcionários da área cultural **não** tem formação na área, **no entanto** ‘O redimensionamento do papel da cultura no âmbito da sociedade e a complexidade das relações de trabalho no mundo contemporâneo exigem maior profissionalismo diante do mercado cultural.’” (p. 24)

Constata-se que ambas sequências (SD10) e (SD13) são construídas pelo “não” e a este segue o operador discursivo “no entanto”. Estes operadores combinados “não... no entanto” têm a função de, tal como apresentando para o operador “não só... mas também”, apresentar mais de uma voz no discurso,

marcando a polifonia discursiva (Guimarães, 1995). Os operadores discursivos “não só... como”, “não... mas”, “não... e sim” apresentam funcionamentos similares aos das sequências (SD10) e (SD13) com o operador “não... no entanto”, pois há a oposição entre dois discursos mobilizados, sendo um denegado e outro corroborado.

As sequências (SD10) e (SD13) apresentam as posições que dizem que sem o curso de bacharelado em Produção Cultural os produtores de cultura trabalham sem formação específica e adequada na área (SD10), com saberes empíricos e não sistematizados (SD13). Esta ideia, portanto, é denegada, pois segundo o discurso apresentado, não cabe nos dias atuais. A essas vozes, logo, contrapõem-se as que valorizam a formação acadêmica. Na sequência (SD10) é apresentada a posição de um especialista (Cunha) para referendar essa proposta e na sequência (SD13) o discurso é corroborado por cinco documentos oficiais norteadores: Conferências Nacionais de Cultura (2005 e 2010), Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005) e o Decreto Legislativo 485/2006 (Brasil, 2006).

Deste modo, a partir das análises sucedidas, depreende-se que nas sequências (SD6), (SD14), (SD15), (SD16), (SD17), (SD18), (SD19) e (SD20) o “não” não adquire característica de negar descritivamente ou de causar polêmica. O “não” foi empregado com o objetivo de agregar, além de exibir, nessas SDs, a função de apresentar novas categorias ao discurso: “organização não governamental” e “estágio não supervisionado”.

Por outro lado, as sequências discursivas (SD7), (SD8), (SD9), (SD10), (SD11), (SD12) e (SD13) possuem o propósito de negar uma das posições discursivas presentes no enunciado. Porém a negativa polêmica se faz necessária para a aprovação e autorização de funcionamento do curso, pois apresentam uma posição em consonância com a posição do MEC, com as características que um curso deve ter, em oposição a outra posição, que deve ser rechaçada.

Deste modo, nota-se que o operador “não” foi usado nessas sequências não para negar ou se opor a alguma ideia/argumento, mas sim para apresentar um aspecto positivo da formação dos profissionais que atuam na produção cultural, com vistas, novamente, a lograr a aprovação e autorização de funcionamento do curso

pelo MEC, como constatado nessas sequências (SD7), (SD8), (SD9), (SD10), (SD11).

A posição que se sobressai, portanto, é a que diz que um curso deve apresentar as seguintes características: não criar vínculo empregatício (SD12), proporcionar saberes sistematizados (SD13) e formação na área (SD10), assim como possibilitar um currículo com conteúdos de socialização escolar latentes (SD7), com disciplinas com integração horizontal (SD8), com a aquisição do conhecimento pelas transformações e avanços da sociedade (SD9) e reconhecer esse currículo como um instrumento que possibilite a criação, a recriação e a transgressão (SD11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências recortadas nas análises remetem a uma determinada memória da Instituição que produziu o PPC do bacharelado em Produção Cultural. A apresentação das condições de produção do IFRJ possibilitaram o reconhecimento da ação da memória institucional no *corpus* em análise.

As análises também possibilitaram compreender que há pouco discurso da coletividade no PPC do curso de bacharelado em Produção Cultural. O documento foi elaborado para atender a um requisito burocrático de uma política de educação. Deste modo, ao recuperar um dizer já-dito pelo discurso oficial, que representa os interesses do MEC, e ao não poder enunciar seu próprio discurso, há a reprodução de uma formação discursiva dominante.

Foi constatado que o PPC produz uma maneira de conduzir a formação de produtores culturais baseada na reprodução de características das áreas tecnológicas, em que privilegia, entre outros aspectos, a produção de um produto final para o mercado, a aprendizagem prática voltada para o trabalho e o futuro espaço discursivo de atuação (provável) desses profissionais, como os espaços governamentais e não governamentais.

O curso de bacharelado em Produção Cultural do IFRJ faz surgir uma “lógica paranóica dos efeitos de fronteira” (Pêcheux, 1990, p. 20) na Instituição, em meio a tantas outras que foram ao longo dos anos sendo criadas. Só que está fronteira, promovida pela criação de um curso da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, para a “lógica paranóica dos efeitos de fronteira”, não seria tão tênue quanto as outras fronteiras criadas ao longo do processo de expansão da Instituição.

O surgimento do curso de bacharelado em Produção Cultural no IFRJ pode ser caracterizado como uma mudança na prática ideológica e, de acordo com referência de Pêcheux a Althusser, esta é “regulada por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho” (Althusser, 1975 apud Pêcheux, 1990, p.16).

De acordo com Pêcheux (1990), referindo-se aos discursos produzidos na Revolução Francesa, na Revolução Socialista e nas revoluções do século XX, a origem das formas do discurso revolucionário supõe que se retorne aos pontos de resistência e de revolta que estejam sob a dominação ideológica. As quebras de

rituais, então, sutis, começam a despistar o sentido que reproduz o discurso da dominação e o irrealizado forma sentido no interior do sem-sentido.

Analogicamente, este processo pode ser comparado ao acontecimento de criação do curso de bacharelado em Produção Cultural no IFRJ: um acontecimento revolucionário de um curso (conjunto de saberes) sob dominação ideológica. Pêcheux enumera, dentre outras, as formas de resistências, como “falar quando se exige silêncio, falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal, alterar o sentido das palavras e das frases, deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...” (Pêcheux, 1990, p. 17)

Segundo Pêcheux (1990), o porta-voz surge no momento de “revolução”, o efeito de “falar em nome de...” é um efeito visual e o invisível do acontecimento passa a ser visto. O porta-voz fala diante dos seus e parlamenta com o adversário, construindo um efeito de negociador, para um “nós” em formação e mantém contato com o adversário exterior, “visto que ele é o ponto em que “o outro mundo” se confronta com o estado de coisas existente, o ponto de partida recíproco no qual a contradição vem se amarrar politicamente a um negócio de Estado” (p. 17).

O sujeito-autor do PPC assumiria, então, estas posições de profeta, dirigente ou homem de Estado do porta-voz, negociando a aprovação e reconhecimento do curso num espaço discursivo que não é o seu mundo. E, para tanto, a reprodução do discurso oficial na textualidade do PPC pode se constituir como uma forma de resistência a uma formação ideológica dominante. O efeito discursivo é de reprodução do discurso, para conseguir o rompimento da dominação. No interdiscurso do PPC verifica-se a dupla relação de “garantia do Estado de coisas existentes”, bem como “agente geral de mudança” (PÊCHEUX, 1990). O curso de Produção Cultural, discursivamente, vem construindo seu lugar no IFRJ a partir de um lugar secundário, pouco representativo no cenário da ciência e da tecnologia.

Examinou-se na materialidade discursiva do PPC que este traz a memória de uma época em que se impunha o não dizer, a homogeneização e se buscava o aperfeiçoamento por meio da técnica. Esta memória institucional está presente na política de educação do Governo Federal atual do país, que produz o estímulo à criação de novos cursos superiores de tecnologia, que darão emprego ao povo e atenderão às demandas do mercado, formando uma mão de obra técnica especializada, corroborando com os apelos da economia neoliberal.

Verificou-se a partir das análises que os operadores discursivos de negação precisaram ser silenciadas no discurso do PPC, construído para que fosse realizada a inclusão do curso de bacharelado no rol de cursos da Instituição. Constatou-se que estes operadores discursivos possibilitam a apresentação de um universo normatizado e sem contradições, sem fronteiras. A estratégia de apagamento, neste caso, funcionou de modo a tentar eliminar as ameaças que pudessem balançar a estabilidade, isto é, a homogeneidade desejada na Instituição, para que o curso fosse aprovado e obtivesse a autorização do funcionamento, pelo MEC.

Certificou-se, portanto, que o sujeito-autor do PPC do bacharelado em Produção Cultural do IFRJ se coloca na posição de porta-voz do curso de bacharelado em Produção Cultural, no entanto, pelo efeito da memória, reproduz o discurso do MEC, ecoando a posição do Estado na Instituição de Ensino.

A existência do PPC, deste modo, faz-se dialética, pois é um documento institucional e necessário para a aprovação e autorização do funcionamento do curso, que deve ser norteador da prática pedagógica, no entanto este documento, num gesto de resistência, reproduz a memória do discurso de outros documentos oficiais e se torna representativo do processo de uma formação discursiva dominante.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia B. **O avesso do discurso**: análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Análise discursiva de revista de divulgação científica: o lugar da memória do futuro. **Revista do GEL**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 46-66, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2005.

BERTOLDO, Ernesto S.. Formação de professores de línguas e projetos integrados de práticas educativas: representações. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 297-314.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. MEC. **Rede Federal de Educação**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARVALHO, Mariana. Reconhecimento é o primeiro passo para a regularização da profissão produtor. **Blog Panorama da cultura**. 30 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/site/panoramadacultura/reconhecimento-e-primeiro-passo-para-regularizacao-da-profissao-produtor-cultural/>>. Acesso em: 02 mai 2015.

CASTRO, Vera Lúcia C.; BARBOSA, Loiraci L.; RAMIREZ, Vera Lúcia. A construção da proposta pedagógica em instituições de educação superior. **Diálogo**. Canoas, n. 15, p-43-58, jul./dez. 2009.

CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>> Acesso em: 08 ago. 2016.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Precedentes para uma análise sobre a formação e a atuação dos produtores culturais. In: INTERCOM. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE, 9, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2007.

COSTA, Leonardo Figueiredo. **Profissionalização da organização da cultura no Brasil**: uma análise da formação em produção, gestão e políticas culturais. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44., n. 154., p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913/pdf\\_9](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913/pdf_9)>. Acesso em: 20 out. 2015.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. A ordem da cultura. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Oficinas de Análise do Discurso**: conceitos em movimento. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 179-193.

FEDATTO, Carolina P.. Um rio sem margens? O negativo e o nada na linguagem. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISAS DO LABORATÓRIO ARQUIVOS DO SUJEITO, 3., 2015, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2015. p. 27-35

DUCROT, Oswald. El decir y lo dicho. Buenos Aires: Edicial, 2001.

FERNANDES, Adriana. O Projeto Político Pedagógico: espaço de uma formação discursiva própria da escola? In: SEAD – SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRS, 2009.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **Um nome de teoria estabilizado, sentidos em movimento**: a semântica argumentativa na história. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; \_\_\_\_\_ (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FONTANA, Mônica Graciela Zopyy. **Cidadãos modernos**: discurso e representação política. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Campinas, SP: Gráfica da Unicamp, 1999. Disponível em: <[http://www.pp.ufu.br/Plan\\_Grad.htm](http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 13. ed.. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 18. ed.. São Paulo: Graal, 2003.

GALLO, Solange. A Internet como Acontecimento. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GIORGI, Cristina. **Da escola técnica à universidade tecnológica**: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguagem e conhecimento: produção e circulação da ciência. **RUA**, v. 2, n. 15, 2009. ISSN 1413-2109.

\_\_\_\_\_. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3. Ed.. Campinas, SP. Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Produção e circulação de conhecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_.; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987 (1985)

IFRJ. **Plano Pedagógico Institucional**, 2009. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/node/1017>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural**, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso do curso de bacharelado em Produção Cultural**, 2012. Disponível em: <[http://home.furb.br/ivens/PPP\\_01/ppp\\_PPC.html6](http://home.furb.br/ivens/PPP_01/ppp_PPC.html6)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 213-251.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A negação no discurso político eleitoral: impossibilidade e inaceitabilidade. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

LIMA, J. O. R.; ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B.; BRASIL, V. V.. A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n. 39, p. 1111-11125, out./dez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discurso nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje – Denise Maldidier; tradução de Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Renavar; Campinas: Unicamp, 1998.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas; tradução Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para docência na Educação Superior. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n. 39, p. 1011-24, out.- dez., 2011.

ORLANDI, Eni P. A análise do discurso: mais uma volta nos círculos. In: \_\_\_\_\_. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009a. p. 58-61. (Coleção Primeiros Passos, 184).

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, 2010, v. 2, n. 16. ISSN 1413-2109.

\_\_\_\_\_. A natureza e os dados (a constituição histórica de um modelo de pesquisa de campo). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 27, p. 47- 57, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009b.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p.73-81, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000. (Coleção passando a limpo).

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**. Brasília, n. 61, p. 53-59, 1994b.

\_\_\_\_\_. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-33, jan./jun. 1996a. .

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MIITTMAN, Solange (Org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. 464p. p.13-28.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico: Petrópolis: Vozes, 1996b. 2012c

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. (Introdução às ciências da linguagem).

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS  
**Revista Retta** (PPGEA/UFRRJ), ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

PATTI, Ane Ribeiro. A noção de sujeito discursivo. **Fragmentum** - Laboratório Corpus: UFSM, n. 32, p. 18-21, jan./mar. 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61- 162.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Ouverture du colloque. In: CONEIN, Bernard et al. **Matérialités discursives**. (Colloque des 24,25,26 abril 1980). Université Paris X – Nanterre. Lille: Presses Universitaires da Lille, 1981. p. 15-18.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3. ed.. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et all. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PEDROSO, Sandra Helena. **O produtor cultural e a formalização de sua atividade**. [S.l.: s.n., 20--]. 11 p. Disponível em: <clubedacultura.com/fev/fv7/pages/pdfs/Sandra\_Pedroso\_20112013.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

PFEIFFER, Cláudia C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PICAWY, Maria Maira. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, 4. ed.. São Paulo: Cortez, 2009. 3. v. p.353-392.

RAMOS, Thaís Valim. Estereótipo cultural na análise do discurso. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Oficinas de Análise do Discurso**: conceitos em movimento. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 179-193.

RANALI, J.; LOMBARDO, I. A. Projeto pedagógico para os cursos de odontologia. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (Org.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 65–72.

ROBIN, Régine. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

RODRÍGUEZ-ZUCCOLILLO, Carolina María. **Língua, nação e nacionalismo**: um estudo sobre o guarani no Paraguai. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Campinas, SP: IEL, 2000.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa socioeducacional**: um estudo da repetição na discursividade. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SOUZA, M. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade. **Rev. bras. educ. med.** v. 36, n. 1, Supl. 2, p.158-63, 2012.