

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TESE DE DOUTORADO

**ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS DISCENTES DE INSTITUTOS FEDERAIS
NORDESTINOS**

Arlindo Lopes Barbosa

João Pessoa (PB)
2010

Arlindo Lopes Barbosa

**ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS DISCENTES DE INSTITUTOS FEDERAIS
NORDESTINOS**

Tese elaborada por **ARLINDO LOPES BARBOSA**,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima
Barbosa de Mesquita Batista, para apreciação da
Banca Examinadora, como uma das exigências para
obtenção do título de Doutor em Letras do PPGL da
UFPB. Área de concentração: Linguagens e Cultura;
linha de pesquisa: Semióticas Verbais e Sincréticas.

João Pessoa (PB)
2010

B238a Barbosa, Arlindo Lopes.

Análise semiótica de discursos discentes de Institutos Federais Nordestinos / Arlindo Lopes Barbosa. -- João Pessoa : [s.n.], 2010.

249 f. : il.

Orientadora: Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Tese (Doutorado) – UFPB /CCHLA.

1.Análise do discurso. 2.Semiótica. 3.Relações intersubjetivas. 4.Identidades.

UFPB/BC

CDU: 82-5(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ARLINDO LOPES BARBOSA

**TÍTULO DA TESE: ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS DISCENTES DE
INSTITUTOS FEDERAIS NORDESTINOS**

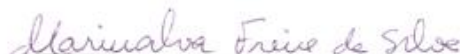
Tese aprovada como requisito para obtenção do
título de Doutor em Letras, na área de concentração
Linguagens e Cultura, pela Universidade Federal da
Paraíba – UFPB.


ORIENTADORA

Profª. Drª. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista – UFPB


Prof. Dr. Arnaldo Baptista Saraiva – Universidade do Porto

Profª. Drª. Geralda Medeiros Nóbrega – UFCG


Profª. Drª. Marinalva Freire da Silva – UEPB

Profª. Drª. Marizete Fernandes de Lima – UFPB

DEDICATÓRIA

Ao amor, realizado de três maneiras diferentes em minha vida:

Minha mãe (*in memoriam*),
boníssima criatura,

Betânia,
amantíssima companheira,

Eduardo,
filhinho de minh'alma,

sem eles, eu seria apenas um número estatístico, inteligível, mas insensível.

AGRADECIMENTOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

Roland dos Santos Gonçalves – Reitor;

Sérgio Teixeira Costa – Diretor Geral do *Campus* Central;

Luís Geraldo Lins Silveira – Coordenador de Apoio ao Ensino;

Maria Betânia Vilar de Souza – Coord. de Acompanhamento e Controle de Ensino;

Marcos Vinicius de Almeida – Coordenador do Turno Matutino;

Luzia Paz da Costa – Coordenadora do Turno Vespertino;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Aurina Oliveira Santana – Reitora;

Júlio Cardoso – Inspetor de Alunos;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Cláudio Ricardo Gomes de Lima – Reitor;

Gilmar Lopes Ribeiro – Pró-Reitor de Ensino;

Francisco Lincoln Matos da Costa – Téc. em Assuntos Educacionais e Coord. de Turnos;

Igor Beviláqua dos Santos Alves – aluno-bolsista do curso de Informática;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

José Ferreira Costa – Reitor;

Luís Sérgio Ferreira campos – Pró-Reitor de Ensino;

Tomaz de Aquino Rodrigues – Coordenador de Disciplina;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

João Batista de Oliveira Silva – Reitor;

Renan Ribeiro de Azevedo – Coordenador do Turno Matutino;

Francisco Sales Neves de Souza – Coordenador do Turno Vespertino;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Sérgio Gaudêncio Portela de Melo – Reitor;

Xênia Luna – Chefe do depto. Acadêm. de Cult. Geral, Formaç. de Professores e Gestão;

Jamisson José Sá Ferreira – Coordenador Disciplinar;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Francisco das Chagas Santana – Reitor;

Washington Moura Barbosa – Pró-Reitor de Ensino;

Francisco Djalma da Silva Barros – Coordenador de Disciplinas do Prédio “A”;

Fernando Pereira de Meneses – Técnico-Administrativo;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Belchior de Oliveira Rocha – Reitor;

Enilson Araújo Pereira – Diretor Geral do *Campus* Central;

Ricardo André de Medeiros Maciel – Depto. de Apoio Acadêmico;

Equipe pedagógica do IFRN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
Joarez Vrubel – Reitor;
Fernandes Barbosa Monteiro – Diretor Geral do *Campus* Central;
Marize Dias Freitas – Pró-Reitora de Ensino;
Cristiane Almeida Santos Nascimento – Técnica-administrativa;
Dayse Vespasiano de Assis – Coordenadora de Integração pedagógica;
Daniele Cristiane dos Santos Ribeiro – aluna-bolsista do curso de Eletrônica;

Ao Prof. Getúlio Marques Ferreira

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação em Letras;

Aos colegas de curso;

Aos Programas de fomento à pesquisa CAPES / PIQTEC.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Supremo Criador e Salvador;

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

EPÍGRAFE

De modo geral, consideram-se como Objetos de valor a ser buscados pelo Sujeito-Estudante-Consumidor, um Objeto de valor cognitivo, a *formação*, e um Objeto de valor pragmático, a *capacitação*.

No tocante ao Sujeito-Educador-Pesquisador, também parecem impor-se dois tipos de Objetos de valor, um pragmático, a *remuneração/segurança profissional*, e um cognitivo, o *reconhecimento/gratificação* do papel social que desempenha.

[...]

O Estado e órgãos estatais, por sua vez, apresentam o avanço da ciência, da tecnologia, o acesso à educação e aos bens culturais como instrumentos, ou seja, como programas Narrativos auxiliares, de conquista da plenitude da cidadania, de desenvolvimento econômico e social, de construção de uma sociedade mais justa, livre, solidária e democrática, de um Programa Narrativo principal do Sujeito-Sociedade.

As universidades públicas ou privadas, enquanto Destinadores-Manipuladores, em seus discursos de propaganda e/ou publicidade, mostram-se como caminhos para a plena realização desses programas narrativos. Ao mesmo tempo, na condição de Sujeitos, as Universidades buscam, por sua vez, Objetos de valores pragmáticos, como *recursos financeiros, recursos humanos, sustentabilidade* e um Objeto de valor cognitivo, basicamente, o *reconhecimento de suas qualidades, de sua contribuição à sociedade*.

Esses valores, aqui apontados a título de ilustração, sustentados em discursos, teriam o efeito de determinar uma espécie de *adesão unânime* ou, ao menos, *amplamente compartilhada*. De fato, é problemático, muito difícil, mesmo, contestar semelhantes valores, tais como apresentados.

Entretanto, [...] a sociedade contemporânea, dita pós-moderna ou globalizada, revela frequentemente ter outras prioridades.

Assim, por exemplo, os Objetos de valor buscados pelo Sujeito-Estudante-Consumidor, tais como a *formação* e a *capacitação profissional*, são aqueles que, *no modo do parecer*, justificariam os esforços em busca dos estudos superiores e de sua realização, enquanto “caminhos para o sucesso”.

Cidmar Teodoro Pais

In: O saber compartilhado, o mundo semioticamente construído e o discurso publicitário institucional

RESUMO

Esta Tese é o resultado da análise semiótica de alguns discursos de alunos novatos e não novatos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos *Campi Centrais* dos Institutos Federais situados nas capitais do Nordeste do Brasil. Nesses discursos, procuramos reconhecer e analisar as “marcas” da enunciação e, por meio delas, os valores ou as hipóteses levantadas pelos referidos alunos em relação às “condições” do ensino ministrado nos institutos onde estudavam. Foram aplicados questionários para colhermos informações sobre tais condições de ensino, no primeiro semestre de 2008, nas seguintes cidades: Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Salvador, São Luís e Teresina. Dos questionários voluntariamente devolvidos, selecionamos quinze para representar as respostas de cada grupo de alunos, totalizando trinta em cada IF, os quais constituíram o *corpus* deste trabalho. Para fundamentar nosso trabalho de pesquisa, invocamos a semiótica francesa de inspiração greimasiana – cujo objetivo é explicar a geração e a significação dos discursos (GREIMAS, 1966, 1970, 1976, 1979) – complementada pelas ideias da semiolinguística de Charaudeau (2007 e 2008) e da semiótica tensiva de Zilberberg (1983 e 1997) e de Fontanille (2007). O resultado dessa análise permitiu-nos constatar que tanto os discursos dos novatos quanto os dos não novatos apresentaram-se semelhantes relativamente aos valores, às crenças e às hipóteses em relação aos Institutos onde estudavam, variando apenas os percentuais de avaliação. No geral, os novatos apresentaram-se mais “generosos” do que os não novatos em todos os IFs, com altos percentuais de avaliação positiva; os não novatos, mais rigorosos, avaliaram negativamente três Institutos onde estudavam.

Palavras-chave: Discurso – Semiótica – Relações intersubjetivas – Identidades.

ABSTRACT

This Thesis of Doctorate is the result of the semiotic analysis of some speeches of experienced and inexperienced pupils of technical courses integrated of the secondary education of the Federal Institutes (FIs) situated in the following cities, in the Northeast region of the Brazil: Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Salvador, São Luís and Teresina. In these speeches, we identified and analyzed the “marks” of the enunciation and, by means of them, the values or the hypotheses raised for the related pupils about the Federal Institutes where they were studying. Questionnaires had been applied to harvest information about the quality of the education given in each FI, in the spring semester of 2008. Of the questionnaires voluntarily returned, we select fifteen to represent the answers of each group of pupils, being totalized thirty in each Institute, which constituted in the corpus of this work. To base our work of research, we invoke the French semiotics of Greimas’ inspiration (1966, 1970, 1976, 1979) – whose objective is to explain the generation and the signification of the speeches –, complemented by the ideas of the semio-linguistics of Charaudeau (2007 and 2008) and of the tensive semiotics of Zilberberg (1992 and 1997) and of Fontanille (2007). The result of this analysis permitted us to check that speeches both show similar values, beliefs and hypotheses about the Institutes where the pupils were studying, with differences only of the assessment percentages. In general, the inexperienced pupils are more generous than the experienced pupils in the all Institutes, with high percentages of the positive assessment; but the experienced pupils are stricter than inexperienced pupils and assessed negatively three Institutes where they were studying.

Key-words: Speech – Semiotics – Subjective relations – Identities.

QUADRO DE SIGLAS OU SÍMBOLOS UTILIZADOS

ADJ	Adjuvante, o que ajuda o sujeito para realizar sua ação
DÁRIO	Destinatário, sujeito que recebe a determinação para agir
DOR	Destinador, sujeito que motiva outro a agir
IF(s)	Instituto(s) Federal(is)
IFAL	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFBA	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMA	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPB	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSE	Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
OP	Oponente, sujeito que dificulta a ação do sujeito
PN	Programa narrativo
S	Sujeito semiótico que busca o objeto de valor
S ₁	Sujeito semiótico figurativizado pelos alunos novatos dos IFs
S ₂	Sujeito semiótico figurativizado pelos professores dos alunos novatos
S ₃	Sujeito semiótico figurativizado pelos IFs, conforme o ponto de vista dos alunos novatos.
S ₄	Sujeito semiótico figurativizado pelo Prof. Argolo, do IFAL
S* ₁	Sujeito semiótico figurativizado pelos alunos não novatos dos IFs
S* ₂	Sujeito semiótico figurativizado pelos professores dos não novatos
S* ₃	Sujeito semiótico figurativizado pelos IFs, conforme o ponto de vista dos alunos não novatos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	O SIGNO LINGUÍSTICO	21
2.2	DICOTOMIAS LINGUÍSTICAS	23
2.3	TRICOTOMIAS LINGUÍSTICAS	28
2.4	PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO.....	30
2.4.1	Estruturas fundamentais	32
2.4.2	Estruturas narrativas	40
2.4.2.1	Sintaxe narrativa	40
2.4.2.2	Semântica narrativa	44
2.4.3	Estruturas discursivas	48
2.4.3.1	Da enunciação ao discurso	49
2.4.3.2	Da embreagem à debreagem	53
2.4.3.3	Da atorialização discursiva	56
2.4.3.4	Da identidade ao <i>ethos</i>	58
2.4.3.5	Da temporalização discursiva	64
2.4.3.6	Da espacialização discursiva	66
2.4.3.7	Das figuras aos temas	67
2.4.3.8	Da isotopia discursiva	69
3	ASPECTOS HISTÓRICOS	71
3.1	CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	71
3.1.1	Aspectos econômicos	71
3.1.2	Aspectos políticos	73
3.1.3	Aspectos sociais	77
3.2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	80
4	METODOLOGIA	86
4.1	REFERÊNCIAS SOCIOECON. DO NORDESTE BRASILEIRO	86

4.2	O <i>CORPUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA	93
4.3	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	97
5	ANÁLISE SEMIÓTICA DOS DISCURSOS DISCENTES	100
5.1	PRELIMINARES	100
5.2	ESTRUTURAS NARRATIVAS DOS DISCURSOS	101
5.2.1	Segmentação dos discursos	101
5.2.2	Percursos, junções e instauração dos sujeitos	102
5.2.3	Qualificação dos valores	121
5.3	ESTRUTURAS DISCURSIVAS	134
5.3.1	Relações intersubjetivas dos discursos	134
5.3.2	Ancoragem espacial	162
5.3.3	Ancoragem temporal	175
5.3.4	Estruturas temático-figurativas	177
5.4	ESTRUTURAS FUNDAMENTAIS	187
6	POR UMA IDENTIDADE DOS DISCURSOS DISCENTES	205
6.1	DESTINADORES DOS ALUNOS DOS IFs	205
6.2	AVALIANDO OS PROFESSORES	207
6.3	AVALIANDO A INFRAESTRUTURA	209
6.3.1	Bibliotecas dos IFs	209
6.3.2	Equipamentos dos laboratórios	210
6.3.3	Instrumentos metodológicos	212
6.3.4	Higiene dos ambientes	213
6.4	DESTACANDO OS ASPECTOS POSITIVOS	215
6.5	DESTACANDO OS ASPECTOS NEGATIVOS	220
7	CONCLUSÕES	227
8	REFERÊNCIAS	233
9	APÊNDICE	240
10	ANEXOS	243

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O ano de 2009 ficou marcado na história da educação brasileira como o ano do centenário do ensino técnico-profissionalizante do Brasil. Em seu longo percurso, foi ministrado, inicialmente, nas Escolas de Aprendizes e Artífices¹, em seguida, transformadas em Liceus Industriais, depois, em Escolas Industriais, posteriormente, em Escolas Técnicas Federais, mais recentemente, em Centros Federais de Educação Tecnológica que, atualmente, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O histórico vitorioso dessa Rede Federal de Educação Tecnológica evidencia o progresso por que tem passado e, nos últimos anos, a crescente demanda² por vagas nas referidas Instituições demonstra sua credibilidade perante a sociedade brasileira.

Atualmente, os Institutos Federais (IFs) situados no Nordeste do Brasil oferecem cursos nas mais variadas áreas de atuação profissional e em diversos níveis educacionais. No IF³ do Rio Grande do Norte, por exemplo, à sociedade potiguar são oferecidos cursos privados de idiomas de inglês, francês, espanhol e japonês, para pessoas em geral a partir dos catorze anos; cursos públicos, de nível técnico, nas áreas de informática, indústria, construção civil, mecânica, turismo e alimentos; e cursos superiores de licenciatura e de tecnologias. E mais importante: os ex-alunos dos IFs têm credibilidade no mercado de trabalho⁴; estão entre os mais requisitados para fazerem estágios, especialmente em empresas de mineração e geologia. No IF⁵ do Maranhão, existe oferta de cursos em, pelo menos, seis áreas diferentes de atuação profissional: indústria, telecomunicações, design, construção civil, informática e saúde. Na Bahia, o IFBA⁶ oferece cursos básicos de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, em qualquer nível de escolarização; cursos técnicos de nível médio e o ensino

¹ Cf. <www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.

² Nos sítios das Instituições, são comuns as referências às demandas maiores que as ofertas de vagas nos cursos.

³ *Ibid.*

⁴ De acordo com a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, n. 803 - Brasília, 11 de maio de 2009, 70% dos ex-alunos dos IFs são aproveitados no mercado de trabalho.

⁵ Cf. <www.cefet-ma.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

⁶ Cf. <www.cefetba.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

médio propedêutico; cursos superiores na área tecnológica; cursos superiores de graduação e pós-graduação. Em Sergipe, o IFSE⁷ oferece cursos nas áreas de construção civil, eletrotécnica, química de alimentos, informática, hotelaria e turismo. O IF é sempre referência de boa qualidade no ensino.

Em todos os Estados brasileiros, os IFs acumulam experiência, expandem sua área de atuação e gozam do respeito da sociedade. Ainda que haja diferenças entre os IFs quanto à estrutura física, todos evoluíram “marcaram presença” em suas comunidades e, por isso, são reconhecidos pela excelente qualidade de ensino que ministram. Esse respeito resulta das “ações positivas” dessas instituições e, em consequência, dos resultados que seus alunos têm obtido na sociedade, seja por ingresso no mercado de trabalho, seja por aprovação em concurso público ou em vestibulares. As ações de ensino dos IFs e as reações de aprendizagem de seus alunos vão tornando essa Instituição cada vez mais atuante no cenário educacional brasileiro, cuja presença torna-se, igualmente, indispensável à educação profissionalizante. Somente ações e reações dessa natureza podem contribuir para o desenvolvimento harmonioso da sociedade brasileira.

Nossa proposta de trabalho – centrada na análise semiótica de alguns discursos de alunos dos *Campi* Centrais de IFs localizados no Nordeste do Brasil – constitui-se numa justa homenagem a uma instituição pública centenária, especialmente uma instituição que tem contribuído positivamente para o avanço de uma educação pública e de “boa qualidade” para milhares de jovens cidadãos brasileiros. Além disso, tal proposta de pesquisa se apresenta inovadora em razão do universo de coleta de informações educacionais, dos informantes (alunos novatos e não novatos) e do embasamento teórico, que tornam “único” este trabalho, pois a análise é abrangente, comparativa e sensível às opiniões das majorias e, também, das minorias, diferentemente das pesquisas quantitativas que, via de regra, tomam apenas os pontos de vistas das majorias, desconsiderando os das minorias e seus informantes.

O tema deste trabalho de pesquisa centra-se nas relações intersubjetivas que a interação cotidiana e a vivência pessoal propiciam aos alunos dos IFs. Nessa interação comunicativa, formam-se as identidades dos alunos e, ao mesmo tempo, forma-se um *ethos* da Instituição. A “imagem” do IF pode resultar, por exemplo, dos

⁷ Cf. <www.cefetse.edu.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

discursos e do desempenho de seus alunos na sociedade. Como seus alunos têm apresentado resultados bastante positivos⁸, via de regra, superiores a de alunos de outras escolas públicas e de muitas escolas privadas, seja em aproveitamento profissional, seja em aprovação em concursos públicos e vestibulares, os IFs parecem ostentar um *ethos* positivo de que sabe e pode executar bem suas funções educacionais.

Assim, num processo contínuo e recíproco, a Instituição e seus alunos vão se formando, formatando-se e constituindo-se em importantes referências no cenário da educação profissionalizante do Brasil. Essa boa imagem, presumimos, deve-se à boa qualificação profissional dos professores e à boa infraestrutura disponibilizada para o processo de ensino-aprendizagem, bem como aos bons resultados que muitos alunos dos IFs obtêm no mercado de trabalho, em concursos públicos e/ou vestibulares⁹. Além disso, é provável que os discursos dos professores, funcionários, ex-alunos e respectivos familiares, entre outros, reforcem essa imagem favorável à Instituição.

Nesse universo de discursos, restringimos nossa pesquisa à análise semiótica das respostas dos alunos novatos e não novatos, enfatizando o “patamar superficial” (ou discursivo, no percurso gerativo). Por meio de tais respostas – tomadas como discursos –, identificamos o ponto de vista dos alunos sobre as condições de ensino do IF onde estudavam, caracterizando as imagens que tais alunos formataram desses Institutos. Além disso, comparamos os discursos para identificar possível diferença de “qualidade” entre os IFs nordestinos e, na medida do possível, quais as implicações do processo ensino-aprendizagem para a construção dessas diferentes imagens desses IFs. Foram estudadas as diferentes projeções de enunciação nos enunciados dos referidos alunos, considerando-se os atores, o tempo e o espaço desses enunciados, os temas e as figuras que os discursivizaram.

O referencial teórico deste trabalho de pesquisa centrou-se na semiótica francesa da significação, proposta por Greimas (1966, 1970, 1976, 1979, 1983, 1986 e 1991), subsidiada pela teoria semiolinguística do discurso de Charaudeau (2005 e 2008) e pela semiótica tensiva de Zilberberg (2000, 2001 e 2006) e de Fontanille (2001 e 2007). Também se enriqueceu a teoria com as ideias de Bauman (2005), de

⁸ Cf. <www.inep.gov.br/pesquisas/publicacoes>. Acesso em: 30 abr. 2009.

⁹ Referimo-nos ao desempenho dos alunos do IFRN nos Vestibulares da UFRN, segundo a Comperve. Cf. <www.comperve.ufrn.br>. Acesso em: 10 mar. 2009.

Hall (2006) sobre identidade e com a leitura do *ethos* aristotélico feita por Maingueneau (2001 e 2005).

Foram consideradas as seguintes áreas gerais de estudos semióticos pertinentes ao percurso gerativo de sentido: estruturas fundamentais, narrativas e discursivas. Para Fiorin (2000, p. 17), o modelo tripartido de análise semiótica é uma “sucessão de patamares que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples (e abstrato) ao mais complexo e concreto”.

Subsidiando as ideias desse percurso, destacamos uma das grandes contribuições para a semiótica francesa: a semiótica tensiva de Zilberberg e Fontanille. Eles enfatizam a importância do sensível ao lado do inteligível no discurso, o qual, para eles, trata-se de um ponto de vista “descendente” em relação ao percurso gerativo, rumo às estruturas elementares, onde se estabelecem as primeiras articulações tensivas e os valores dos discursos.

Além dessas contribuições, invocamos a semiótica discursiva de Charaudeau, cuja análise se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, semiótica e linguística. Semiótica, uma vez que só se constitui na intertextualidade e da qual emergem possíveis significantes. Linguística, pois seu instrumento de análise constitui-se de um esforço de conceituação linguística. Ademais, essa semiótica toma a comunicação como um jogo entre protagonistas, inter-relacionados com as circunstâncias de discurso que os envolvem.

Os atuais Institutos Federais, em sua maioria, ostentam a fama de serem “ilhas de excelência” no ensino público brasileiro¹⁰. Assim, a sociedade deve cultivá-los, aperfeiçoá-los e expandi-los. Para tanto, faz-se necessário constante monitoramento dessas instituições de ensino, incluindo pesquisas de satisfação e desempenho entre os membros dessas comunidades. Saber o que pensam os alunos a respeito das ações desses Institutos e identificar possíveis insatisfações desses alunos deve ser uma tarefa prioritária dessas instituições a fim de aprimorar sua prática pedagógica e, cada vez mais, formar melhores profissionais, sob os mais diversos aspectos.

Os resultados da pesquisa aqui proposta assumem importância singular no contexto educacional por vários motivos. Em primeiro lugar, as avaliações em geral

¹⁰ Os últimos resultados dos desempenhos dos alunos dos IFs nordestinos indicam evolução. Cf. <<http://tribunadonorte.com.br/noticias/108013.html>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

são valiosos instrumentos para se traçar novos rumos e melhorar o processo de “prestação de serviços” públicos à sociedade. Como nossa pesquisa centrou-se na análise e avaliação das opiniões de alunos sobre as condições de ensino em alguns IFs, cremos que a relevância de nosso trabalho é evidente. Em segundo lugar, as comparações de resultados entre os IFs explicitaram as principais deficiências dos IFs na visão de seus alunos, o que deve proporcionar ao(s) IF(s) “retardatário(s)” fazer uma reflexão sobre o tema. Por último, as análises foram realizadas sob a ótica da “construtividade”, afinal, procurar soluções para os obstáculos de nossa vida, continua sendo a principal razão de existência e evolução da ciência.

1.2 PROBLEMÁTICA

A partir das perspectivas supracitadas, das “ações” de cada IF nordestino e dos resultados de seus alunos no cenário educacional local, de acordo com as opiniões dos respectivos alunos, destacaram-se as seguintes questões norteadoras:

- a) que “imagens” os alunos fizeram a respeito do IF onde estudavam?;
- b) as “imagens” dos alunos novatos sobre os IFs assemelharam-se às imagens dos não novatos sobre os Institutos?;
- c) quais as possíveis causas da (des)credibilidade dos IFs perante as respectivas comunidades discentes?;
- d) dentre os IFs nordestinos, algum(ns) foi/foram considerado(s) mais competente(s) para realizar sua função?.

1.3 OBJETIVOS

Para nortear e viabilizar a pesquisa deste trabalho, buscamos atingir os seguintes objetivos:

1.3.1 Geral

Analisar, semioticamente, nos discursos dos alunos, as relações intersubjetivas dos Institutos Federais nordestinos e as respectivas comunidades acadêmicas – representadas por alunos novatos (dos primeiros anos) e não novatos (dos terceiros ou quartos anos) do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio –, a fim de explicitar as opiniões discentes sobre as condições do ensino dessas

Instituições no processo de interação, bem como a credibilidade dos IFs perante as respectivas comunidades discentes.

1.3.2 Específicos

→ Analisar, descrever e formalizar as relações intersubjetivas e espaço-temporais de enunciado e enunciação.

→ Analisar, descrever e formalizar as estruturas fundamental, narrativas e, sobretudo, as discursivas do referido universo discursivo;

→ Identificar os pontos de vistas (as imagens) de alunos a respeito dos IFs onde estudavam;

→ Comparar os pontos de vista (as imagens) dos alunos dos IFs nordestinos;

→ Identificar as causas possíveis da (des)credibilidade dos IFs perante as referidas comunidades;

→ Examinar a axiologia da estrutura profunda como sistema de valores constituídos nesse universo de discurso e sua estrutura tensiva.

1.4 METODOLOGIA

O *corpus* de nossa pesquisa constituiu-se das respostas dos alunos (novatos e não novatos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio) a um questionário, previamente elaborado, sobre as “condições” do ensino nos *Campi Centrais* dos Institutos Federais nordestinos.

Quanto ao tipo de questão, dividiu-se o questionário em duas partes: na primeira, o aluno poderia assinalar a opção que mais se aproximasse de sua opinião sobre o tema tratado ou, num pequeno espaço em branco, equivalendo a mais uma opção, o aluno poderia escrever algo diferente, se nenhuma opção o satisfizesse. Na segunda parte, apresentaram-se três questões abertas, cujas respostas exigiam que o aluno escrevesse, pelo menos, uma frase sobre o IF onde estudava.

De acordo com o planejamento de nosso trabalho, a referida pesquisa deu-se nos seguintes *Campi Centrais* dos Institutos Federais de Alagoas, da Bahia, do Ceará, Maranhão, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, Rio Grande do Norte e de Sergipe. Em cada *Campus*, buscamos contato com as turmas dos alunos e, após explicar-lhes os objetivos da pesquisa, distribuímos um questionário entre alguns alunos voluntários, aos quais solicitamos que respondessem às questões em suas

residências e, no dia seguinte, que devolvessem o documento. A quantidade de questionários distribuída não ultrapassou os vinte por cento dos alunos de cada série em razão da exiguidade de tempo para se realizar análise de um *corpus* tão vasto.

Como os IFs oferecem diversos níveis de ensino – técnico de nível médio integrado, subsequente, cursos de idiomas, cursos rápidos profissionalizantes, cursos de nível superior e de pós-graduação –, optamos pelo nível técnico de nível médio integrado porque envolve, por um lado, público jovem, entre treze e quinze anos, no auge da adolescência e, por outro, pessoas entre dezesseis e dezoito anos de idade, em fase de “preparação” para vida adulta. Quanto ao jovem adolescente, acreditamos que sua opinião, por estar ainda sendo formada, ainda reflita muito a influência dos pais. Assim, essa opinião constituiu-se de um conjunto de opiniões sobre os IFs.

Essa diferença de “maturidade” entre alunos novatos (primeiros anos) e não novatos (terceiros ou quartos anos) foi útil para os propósitos desta pesquisa. Expressou, por um lado, as opiniões dos alunos que acabam de ingressar nos IFs, como alunos vencedores, que ingressaram por meio de exame concorrido e, por outro, as opiniões dos que já ultrapassaram essa fase e passaram a perceber melhor as virtudes e as dificuldades da Instituição.

Nosso trabalho de pesquisa iniciou-se no IFRN em razão do nosso relacionamento profissional com a Instituição. Nesse IF, foram testados o questionário e a eficiência das questões para se alcançar os objetivos propostos. No momento inicial da pesquisa, ativemo-nos à qualidade das questões propostas, pois se alguma dificuldade se apresentasse ao aluno por causa das questões, faríamos os ajustes necessários para obtenção do melhor resultado possível.

As visitas aos IFs ocorreram em datas do primeiro semestre de 2008. A opção por essas datas favoreceu-nos colher as primeiras impressões dos alunos novatos, para melhor contrapô-las à dos não novatos. Por causa disso, ficou bem marcada a diferença de opiniões entre esses grupos de alunos.

Todos os passos de nossa pesquisa guiaram-se pelos fundamentos da moral, da ética e, especialmente, por imposição legal prevista nos incisos III, IV e V da Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

1.5 ANÁLISE DO *CORPUS*

Ao final de todo esse trabalho de viagens, de idas e vindas, de “perguntas e respostas”, de intercomunicações, teve início outro não menos árduo: a análise criteriosa de todo o material coletado, a fim de caracterizarmos as condições de produção dos discursos discentes dos IFs e sua significação, explicitando as imagens emanadas das relações intersubjetivas entre os IFs e suas respectivas comunidades acadêmicas, representadas por alunos novatos (dos primeiros anos) e não novatos (dos terceiros ou quartos anos) do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.

Os questionários devolvidos pelos referidos alunos foram tratados como discursos e analisados sob o prisma do percurso gerativo da semiótica francesa, subsidiada pela semiótica tensiva. Os discursos foram estudados em blocos temáticos (respostas sobre os professores, sobre os laboratórios...) e de acordo com os agrupamentos de alunos (novatos e não novatos). Assim, as respostas foram contadas, agrupadas e transformadas em percentuais, embora não se trate de uma pesquisa estatística. Esses percentuais, reagrupados, representaram o discurso do conjunto dos alunos novatos ou dos não novatos. Em seguida, identificamos as etapas de constituição do referido percurso, a fim de apreendermos a significação explicitada na discursivização desses “conjuntos de respostas”, tomadas como discurso coletivo.

Por último, produzimos um trabalho em seis capítulos, constituindo o primeiro a introdução. No segundo, apresentamos a teoria que embasou a pesquisa: a semiótica francesa, enriquecida pelos estudos da semiótica do discurso de Charaudeau, da semiótica tensiva de Zilberberg e de Fontanille. No terceiro, mostramos alguns aspectos históricos da educação profissionalizante brasileira e o contexto de criação do ensino técnico no Brasil. Destacamos alguns aspectos da sociedade brasileira do início do século XX e a trajetória dessa modalidade de educação no Brasil. No capítulo seguinte, descrevemos a metodologia da pesquisa. No quinto, fizemos a análise semiótica dos discursos dos alunos participantes. No sexto capítulo, esboçamos uma caracterização possível dos discursos dos alunos dos IFs nordestinos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras inspirações teóricas de Greimas para seu “projeto”, citadas em sua *Semântica Estrutural* (1966), encontram-se em Saussure, para quem a língua é feita de oposições. Mas para se perceber as diferenças opositivas, segundo Greimas (1976, p. 28), é preciso captar, pelo menos, “[...] dois termos-objetos como simultaneamente presentes”, bem como a relação existente entre eles. Então, a significação pressupõe a existência de dois termos comparáveis e diferentes entre si e o aparecimento de uma relação entre ambos. Assim, ampliando o conceito saussuriano de que língua é um sistema de signos, Greimas (1976, p. 30) propõe que “[...] língua não é um sistema de signos, mas uma reunião [...] de estruturas de significação”.

Constituem a tríade praguense os nomes de Trubetzkoy, Jakobson e Martinet, cujas ideias propiciaram a Greimas estabelecer um dos pilares da semiótica, ou seja, as estruturas elementares da significação (ZILBERBERG, 2006, p. 95), com os ajustes necessários para ultrapassar os limites da estrutura binária e alcançar a extensão das estruturas de nível profundo do processo semiótico.

Da herança dinamarquesa, destacam-se duas importantes contribuições ao projeto semiótico greimasiano: Brøndal e Hjelmslev. Da axiomática das estruturas de Brøndal, Greimas (1976, p. 34) aproveitou a articulação sêmica binária “S vs. não-S”, a ternária com termo neutro: “positivo vs. neutro vs. negativo”, e a ternária com termo complexo: “positivo vs. complexo vs. negativo”. Assim, o termo “neutro” e o “complexo” (amplamente empregados nos octógonos semióticos) são importantes contribuições brøndalianas. De Hjelmslev, segundo Zilberberg (2006, p. 99) “[...] a semiótica greimasiana toma para si o que gostaríamos de chamar as quatro ‘grandes categorias’: expressão e conteúdo, [...] forma e substância [...]”.

Da antropologia lévi-straussiana, Greimas e Courtés (1983, p. 93) adotam, por exemplo, a dicotomia “natureza/cultura”, que “[...] permite introduzir as primeiras articulações na exploração de uma dada cultura”. Essa oposição é o “[...] investimento elementar do universo semântico social”, assim como a oposição “vida/morte” caracteriza o universo individual (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 93-94).

De Propp a semiótica herdou os trabalhos sobre o conto maravilhoso russo. Para Zilberberg (2006, p. 103), “trata-se de um trabalho de redução que procura

distinguir ‘invariantes’ e ‘variantes’”. Estas se referem a personagens; aquelas, a funções. A morfologia do conto de Propp inspirou a análise estrutural da narrativa nos Estados Unidos e na França, bem como serviu para estender seus métodos e técnicas de análise de textos, por exemplo, não figurativos e não verbais (BARROS, 2002, p. 11).

Outra importante contribuição aos estudos da semiótica greimasiana foi a de Lucien Tesnière¹¹, com sua teoria dos “actantes”. Em razão de sua abrangência, esse conceito teve a preferência de Greimas e Courtés (1983, p. 12-13), pois se refere não apenas a “[...] seres humanos mas também a animais, objetos e conceitos”.

Da filosofia fenomenológica de Merleau Ponty, originária da husserliana, Greimas abebera-se do conceito de “corpo”, noção que “[...] passou a ocupar posição de destaque no quadro epistemológico da semiótica das paixões” (TATIT, 1997, p. 29). Nos estudos de Ponty (1989, p. 85) o “corpo” se reveste de grande importância, de acordo com as seguintes palavras do próprio pensador: “[...] pois na experiência de outrem, mais claramente [...] do que na da palavra e do mundo percebido, inevitavelmente apreendo meu corpo como uma espontaneidade que me ensina o que eu não poderia saber a não ser por ela.” Greimas (1993, p. 14), apropriando-se desse conceito, afirma que “[...] as figuras do mundo só podem ‘fazer sentido’ à custa da sensibilização que lhes impõe a mediação do corpo”.

Como se vê, a semiótica greimasiana fundamenta-se em rica e diversa produção intelectual, ultrapassando o nível do signo para definir-se como ciência da significação. Ela se propõe ir além dos enunciados linguísticos, ao elaborar um modelo que contemple a organização narrativa subjacente dos discursos verbais, não verbais ou sincréticos. Ou, ainda, em suas últimas produções, a semiótica esboça preocupações em ampliar e aprofundar seu campo de atuação ao abordar estágios relacionados às percepções e às afetividades dos sujeitos semióticos.

2.1 O SIGNO LINGUÍSTICO

Foram os filósofos gregos da Antiguidade clássica que, efetivamente, iniciaram as reflexões sobre o signo linguístico. Platão (427-347), no Crátilo, através dos

¹¹ Publicada em 1959, em Paris, pela editora Klincksieck, sob o título *Eléments de syntaxe structurale*.

diálogos “sobre a justeza dos nomes” ou “sobre a origem e a natureza das denominações”, destacou, por exemplo, a estrutura triádica do signo, distinguindo *ónoma* (nome), *eidos* (ideia) e *pragma* (referente). Aristóteles (384-322), igualmente, apresentou um modelo triádico do signo, apenas redirecionando-o para o campo da Lógica e da Retórica (WEEDWOOD, 2002, p. 27). Denominou *symbolon* para o signo, *pathemata* para os retratos das coisas e *pragmata* para as coisas.

Posteriormente, os estoicos (300-200) retomaram a tríade platônica do signo, apenas mudando a nomenclatura: *semaínon* (o significante), *semainómenon* ou *lékton* (o significado) e *tygchánon* (o objeto). Os epicuristas, contrapondo-se aos estóicos, simplificaram esse modelo, defendendo um modelo diádico do signo cujos termos eram o *semaínon* (o significante) e o *tygchánon* (o objeto). Ainda na Antiguidade, a semiótica atingiu um patamar de destaque com Santo Agostinho (354-430), que apregoava a existência de signos verbais (ditos convencionais) e não verbais (ditos naturais). Ele adotou uma concepção teocêntrica para sua semiótica, afirmando que os signos (naturais) revelavam a vontade de Deus na criação terrena (NÖTH, 1995, p. 29-33).

Mais adiante, entre os séculos X e XV, os escolásticos se deixaram influenciar pelo pensamento aristotélico, quanto ao estudo dos signos. Eles, que se opunham aos patrísticos (platônicos), “[...] elaboraram a distinção entre conotação e denotação e entre signos, símbolos e imagens” (BATISTA, 2001, p. 136). Santo Tomas de Aquino (1225-1274), em seus estudos, distinguiu *vox*, como o som animado dos entes que têm alma; *signum*, como um meio pelo qual o homem conhece a realidade do mundo e *conceptus*, como a idéia, o conceito dos “objetos” da realidade que se forma no espírito do sujeito e que se exterioriza pelo som da palavra proferida (LAUAND, 1993).

Com o advento do Renascimento, o teocentrismo medieval cedeu espaço ao antropocentrismo racionalista. No século XVII, o racionalismo dos gramáticos de Port Royal difundiu-se, retomando o modelo diádico de signo e excluindo a relação do referente com o mundo natural (BATISTA, 2001, p. 137). Significado (a ideia mental ou coisa representada) e significante (a representação mental do som ou coisa que representa) eram os dois elementos do referido modelo diádico cuja retomada, no início do século XX, tornaria Saussure, por intermédio de sua teoria do signo linguístico, o Pai da Linguística Moderna.

No século XIX, o linguista alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835) escreveria seu nome na história dos notáveis estudiosos da linguagem humana. Para ele, as línguas eram constituídas de uma forma externa (os sons) e uma interna (estrutura gramatical) que marcava a distinção entre as línguas. Outra ideia original de Humboldt tratou da dinamicidade da língua, que era um conjunto de “[...] regras subjacentes que possibilitam aos falantes produzir uma infinidade de enunciados” (WEEDWOOD, 2002, p. 108). As ideias de Humboldt influenciariam, no século seguinte, a marcante teoria saussuriana sobre o signo linguístico.

Dois nomes tiveram destaque no final do século XIX e início do XX: Charles Sanders Peirce (1839-1914) e Ferdinand de Saussure (1857-1913). Apesar de contemporâneos, um não conheceu a obra do outro. Saussure não publicou o seu *Cours de linguistique générale*, mas alguns de seus ex-alunos a partir de notas de aulas de cursos ministrados pelo mestre entre 1907 e 1911 (ILARI, 2005, p. 55). Peirce, apesar de escrever milhares de páginas em jornais e revistas, igualmente a Saussure, também não publicou nenhum livro de acordo com Pignatari (2004, p. 18).

2.2 DICOTOMIAS LINGUÍSTICAS

Somente a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, os conceitos da Linguística passaram a assumir o estatuto de cientificidade que hoje conhecemos. Assim concordam Santaella e Nöth (1999, p. 15) quando afirmam que o “[...] Curso de Linguística Geral, que Saussure administrou em três partes, entre 1907 e 1911, é o documento fundador da linguística estrutural e do estruturalismo nas ciências humanas e culturais do século XX”. Também Hjelmslev (1975, p. 5) reconhece o pioneirismo de Saussure, ao declarar que “[...] um único teórico merece ser citado como pioneiro indiscutível: o suíço Ferdinand de Saussure”. Lopes (2001, p. 73) diz-nos que são as ideias centrais do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, “[...] que fundaram a linguística estrutural clássica e, ao mesmo tempo, deram início à fase contemporânea dessa ciência”.

Em seu CLG¹², Saussure invoca a necessidade de uma ciência “[...] que estude a vida dos signos no seio da vida social” (2002, p. 24), chamada de Semiologia, a

¹² SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1916. Obra póstuma organizada por Bally, Riedlinger e Sechehayé, ex-alunos de Saussure. Neste trabalho, referimo-nos à 30ª. edição brasileira, de 2002, da Editora Cultrix, com tradução de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein.

qual faria parte da Psicologia social (ramo da Psicologia Geral). Dentro da semiologia, a linguística teria importante papel para estudar aquilo que “[...] faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (2002, p. 24). Entre as contribuições do CLG, destacam-se as dicotomias, a noção de valor e os dogmas sobre a arbitrariedade, a convencionalidade e a imutabilidade do signo linguístico.

A partir dos anos 50 do século passado, na Europa, sucederam diversas tentativas de realização do sonho saussuriano de fundar uma semiologia. Muitos estudiosos se tornaram conhecidos, entre eles, Barthes, Eco, Kristeva, Todorov, Greimas (PIGNATARI, 2004, p. 16). Esse período ficou marcado pelo desenvolvimento das ideias estruturalistas baseadas nas teses de Saussure.

Saussure adotou um modelo diádico em sua teoria. O signo saussuriano se define pela união “[...] não de uma coisa e uma palavra, mas de um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2002, p. 80). Essa imagem acústica não se refere à materialidade do som, mas à virtualidade da língua, fora do âmbito da realização da fala. Para evitar possível ambiguidade sobre a “imagem acústica”, Saussure reelabora a definição de signo como a união indissociável entre um significante e um significado, como se fossem duas faces de uma moeda. Nessa redefinição do signo, o significante e o significado “[...] têm a vantagem de marcar a oposição que os separa seja entre eles, seja do total do qual fazem parte”. (SAUSSURE, 2002, p. 99).

O significado refere-se ao conceito, ao conteúdo expresso pelo significante, à ideia que um signo transmite. O significante é a expressão desse conteúdo, é a imagem acústica ou a impressão psíquica causada em nossa mente pelo som da fala ou pelo traço no papel. E não existe significado sem significante, nem significante sem significado: um pressupõe o outro. Ressalte-se que, em seu modelo sógnico, Saussure não alude ao objeto de referência (do mundo físico). O significado é uma das faces do signo linguístico, sendo a outra o significante. Para Saussure, são duas faces de uma moeda: o significante e o significado, uma complementando a outra, não existindo uma na ausência da outra.

Como se vê, ele não considerou, em sua proposta, a relação do signo com o mundo natural. Essa definição de signo propõe uma teoria mentalista que exclui o objeto de referência da significação ou “[...] minimiza as relações que a língua mantém com o mundo” (ILARI, 2005, p. 64). Essa postura imanente rejeita a possibilidade de “existência linguística” fora do âmbito dos signos linguísticos.

A essa definição de signo, Saussure acrescenta o princípio da arbitrariedade e, sua contrapartida, o da imutabilidade do signo linguístico. Arbitrária é a livre associação entre um significado e um significante. Como exemplo, Saussure lembra que “[...] a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma à sequência ‘m-a-r’” (SAUSSURE, 2002, p. 81). Por outro lado, também lembra que “arbitrariedade” não significa “livre escolha” do falante. Para evitar esses descaminhos, Saussure edita o princípio da imutabilidade do signo. Depois de admitido, por convenção, pela comunidade, o signo não pode ser modificado pela conveniência individual do falante. Somente no decurso do tempo, as práticas sociais poderão, coletivamente, ampliar, modificar ou desusar um ou vários signos linguísticos.

O social e o individual são aspectos caracterizadores, respectivamente, da língua e da fala. A *langue* é uma instituição da coletividade, um sistema contratual de uma sociedade com fins intercambiais. A *parole*, por seu turno, caracteriza-se como sendo um “[...] ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2002, p. 22), por meio de sua fala, de seus discursos e textos (SOUZA, 2006, p. 18). A língua constitui-se num sistema de signos, e a fala é sua realização.

Para efeito de análise dos fenômenos sîgnicos da língua, Saussure identifica a dicotomia sincronia/diacronia. Uma análise sincrônica exclui a perspectiva histórica da língua. Esse estudo faz um recorte e o isola do percurso histórico, aspecto essencial à análise diacrônica (SAUSSURE, 2002, p. 95-96). A sincronia determina a perspectiva estrutural da linguística (SOUZA, 2006, p. 19).

Sob essa perspectiva estrutural, Saussure identifica dois tipos principais de relações: as sintagmáticas e as paradigmáticas. O processo sintagmático se caracteriza por ser linear, sucessivo e por apresentar elementos cujos valores são apreendidos nas relações opositivas, *in praesentia*, entre os antecessores e os sucessores desses elementos. O paradigmático “[...] une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual” (SAUSSURE, 2002, p. 143). Esse processo prevê relação de escolhas virtuais de elementos no interior de cada cadeia sintagmática. Assim, nas relações sintagmáticas, os elementos são considerados na sucessão linear de termos (um núcleo em relação a seus determinantes, um sujeito em relação a seu verbo), enquanto nas paradigmáticas, os elementos são virtuais (um núcleo de um sintagma em relação a outros núcleos virtuais, ausentes, mas intercambiáveis; um sujeito em relação a outros sujeitos virtuais).

Os estudos de Saussure serviram de tema para fundamentar a teoria s gnica de Hjelmslev, e ambos embasaram a teoria semiótica de Greimas. O melhor intérprete de Saussure foi Louis Trolle Hjelmslev. Em seus estudos para a elaboração de uma teoria da linguagem, retoma o modelo de signo linguístico apresentado por Saussure e expõe os seus princípios gerais sobre o signo, partindo da concepção de função semiótica. Segundo Hjelmslev (1975, p. 60), a função semiótica é a solidariedade entre dois funtivos: expressão e conteúdo, equivalentes, respectivamente, a significante e significado na teoria de Saussure. Cada funtivo apresenta uma forma e uma substância. Assim, há, num signo linguístico, substância e forma de conteúdo e substância e forma de expressão.

Muito além de uma retomada de Saussure, Hjelmslev faz uma reformulação, ampliando as ideias a respeito de signo linguístico, como significante + significado. Para ele, os signos, que são infinitos, são constituídos pelas figuras (ou não-signos), que existem em pequena quantidade. Assim, a forma verbal “ s”, tomada como um signo, apresenta duas figuras de expressão (“ ” e “s”) e várias de conteúdo (“verbo ser”, “segunda pessoa”, “modo indicativo”...). A linguagem é, para ele, antes de tudo, um sistema de figuras. Nesse aspecto, afasta-se de Saussure, que considerava a língua como um sistema de signos.

É por intermédio dos seguintes termos que o próprio mestre dinamarquês se manifesta com relação ao signo linguístico:

[...] parece mais adequado utilizar a palavra signo para designar a unidade constituída pela forma do conteúdo e pela forma da expressão e estabelecida pela solidariedade que denominamos de função semiótica (HJELMSLEV, 1975, p. 62).

O signo linguístico hjelmsleviano define-se, portanto, como a relação de dependência entre um conteúdo e uma expressão. Esta existe porque expressa um conteúdo e este porque é o conteúdo de uma expressão, ambos coexistindo solidariamente. O estudo do plano de conteúdo, englobando a substância e a forma, diz respeito   Semântica, assim como o estudo do plano de expressão, também englobando a substância e a forma, diz respeito   Fonética e   Fonologia.

O termo “sentido” é apenas a substância de uma forma de conteúdo ou de expressão, no dizer de Hjelmslev (1975, p. 57): “O sentido se torna, a cada vez, substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser

substância de uma forma qualquer”. Por exemplo: o lexema “é” apresenta um só sentido de expressão e vários de conteúdo: verbo ser, terceira pessoa do singular, presente do indicativo. Assim como o significado, o sentido de conteúdo é objeto de estudo da Semântica.

Convém estabelecer a diferença entre conteúdo e sentido. Conteúdo, para Hjelmslev, constitui-se de forma e substância. Uma proposição pode-se apresentar desprovida de sentido (num dado momento ou lugar), mas provida de conteúdo. Este pode apresentar-se através de várias expressões, por exemplo, o conteúdo “eu te amo” apresenta tantos sentidos de expressão quanto os idiomas pelos quais se possa expressar. Por exemplo, em português, o referido conteúdo pode ser expresso por “eu te amo”; em inglês, por “*I love you*”; em francês, “*Je t’aime*”.

Fontanille (1997, p. 31) destaca que o sentido deve conter uma morfologia intencional. Assim, deve-se apresentar como tendo uma direção, uma tendência para algo. Caso contrário, continuaria sendo apenas uma matéria amorfa de natureza física, psicológica, social ou cultural.

A título de esclarecimento, é pertinente dizer que o significado de um signo linguístico pode conter vários sentidos (ou substância de conteúdo) e que o conjunto “significado mais significante” (ou conteúdo mais expressão), solidariamente, constitui a significação. O signo linguístico “árvore” tem como significado um conjunto de sentidos, tais: ser vegetal, diversos tamanhos, que realizam fotossíntese, entre outros. E pode-se ter como significação a união da expressão “árvore” com o conteúdo que ela expressa. Tudo que possa referir-se ao conteúdo “árvore”, desde sua constituição celular à sua importância para o homem, desde que inserido em um universo de discurso, diz respeito à significação. Enfim, dimensionando os três termos, diríamos que os sentidos formam os significados e estes, unidos aos significantes, a significação.

A significação é resultante da solidariedade entre expressão e conteúdo, isto é, a significação para Hjelmslev (1975, p. 54) equivale à função semiótica. Para ele, a semiótica é mais do que estudo do signo, “[...] é o estudo da significação do signo linguístico”.

Na qualidade de função semiótica, a “significação” nasce, pois, a partir dos estudos de Hjelmslev. Foi a partir de seus trabalhos sobre o signo linguístico que se elevou a semiótica ao patamar de teoria da significação. Greimas, seus discípulos e

colaboradores, associando-se ao mestre dinamarquês, adotam, em seus trabalhos, essa nova concepção semiótica.

Como vimos, Hjelmslev ampliou os estudos saussurianos ao observar a relação de dependência entre o plano de expressão e o de conteúdo, da qual resultaria a função semiótica, ou significação do signo linguístico. Convém destacar que, em semiótica, “[...] função é uma relação de dependência matemática: um termo só existe em relação de dependência com o outro” (BATISTA, 2001, p. 141). Assim, o signo linguístico aproxima-se da noção de texto na medida em que ambos resultam da relação de solidariedade entre um plano de expressão e um de conteúdo.

2.3 TRICOTOMIAS LINGUÍSTICAS

Retomando o modelo triádico de signo formulado por Platão, Peirce¹³ propôs uma estrutura triádica do signo, composta de *interpretante* (efeito do signo na mente do intérprete), *representâmen* (elemento perceptível ao receptor) e *objeto* (referente do mundo real). Batista (2001, p. 137) menciona a contribuição de Peirce para a semiótica, destacando três pontos: “[...] na definição de signo, na definição da semiose e na visão pansemiótica do mundo”.

A semiótica de Peirce – como teoria geral dos signos – fundamenta-se no princípio kantiano das distinções tricotômicas ou tripartidas: primeiro, segundo e terceiro. Conforme Pignatari (2004, p. 19), “a primeiridade implica noções de possibilidade e de qualidade; a secundidade, as noções de choque e reação, [...] de incompletude; a terceiridade, as noções de generalizações, de norma e de lei”. E mais adiante complementa: “[...] são primeiros: sentimentos, as sensações, [...] crenças, artes; são segundos: o querer, a força, os fatos, a dúvida [...]; são terceiros: o conhecer [...], as leis, o hábito, a consciência” (2004, p. 45).

De acordo com Peirce (2008, p. 51), os signos se dividem nas tricotomias do (i) signo em si mesmo, como uma mera qualidade; (ii) do signo com seu objeto, como uma relação existencial com o referente ou com o interpretante; (iii) do signo com seu interpretante, como um signo de fato. Essas são as primeiras e as mais

¹³ Segundo Pignatari (2004, p. 18), Peirce não publicou nenhum livro. Sua obra ficou fragmentada em jornais e revista da época e, somente, nas últimas décadas do século passado, começou a ser coligida e publicada nos EUA.

conhecidas tricotomias descobertas por Peirce, mas ele mesmo, posteriormente, descobre mais sete, totalizando dez tricotomias.

Dentre as dez tricotomias peircianas, a mais conhecida diz respeito à ligação do signo com seu objeto: ícone, índice e símbolo. O ícone estabelece uma relação de similaridade com seu objeto: por exemplo, um desenho ou uma fotografia. O índice situa-se na categoria da primeiridade, aberto a possibilidades. O índice estabelece uma relação de implicação direta com seu objeto: por exemplo, as pegadas na areia relacionam diretamente o signo ao ser. Situa-se na categoria da secundidade. E o símbolo, que se situa na categoria da terceiridade, estabelece relação por convenção entre o signo e seu objeto: por exemplo, as palavras, que são convenções simbólicas de “objetos”.

Define-se “[...] signo ou representâmen, aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 2008, p. 46). A palavra “casa” é um signo ou representâmen, pois representa algo para alguém. Trata-se do objeto perceptível. Como se dirige para alguém, o representâmen cria na mente do interlocutor um signo equivalente ou mais desenvolvido, que Peirce denomina de interpretante do primeiro signo. A palavra “casa” é percebida de maneira equivalente ou mais desenvolvida que o representâmen. Trata-se da significação do objeto. E o terceiro elemento do signo peirciano é o próprio objeto, o referente do mundo natural. Acrescente-se uma quarta ideia, a de fundamento do representâmen. Segundo Peirce (2008, p. 46), o fundamento corresponde a um dos aspectos do objeto que o signo representa. O objeto pode apresentar muitos aspectos, mas o signo seleciona um, que é o fundamento (do representâmen).

A representação visual dessa teoria do signo adquiriu notoriedade, segundo Pignatari (2004, p. 47-48), com o diagrama de Ogden e Richard¹⁴, como se segue:

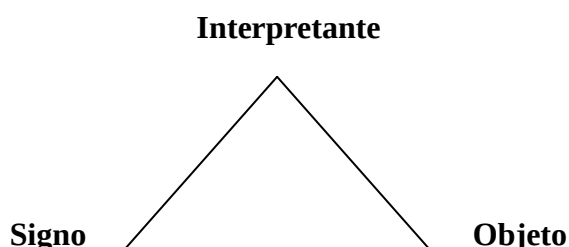


Fig. 1: Diagrama de Ogden e Richards

¹⁴ OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Routledge & Kegan Ltda., 1960.

Peirce (2008, p. 177) considerou a existência de dois objetos: um imediato e outro mediato (real ou dinâmico). O objeto imediato é aquele que se encontra representado no signo. Trata-se da representação mental do objeto. Por seu turno, o objeto mediato ou dinâmico diz respeito ao mundo natural. Trata-se do objeto em si, fora do signo.

Também o interpretante apresenta-se subdividido: interpretante imediato, interpretante mediato (ou dinâmico) e interpretante final. É imediato o interpretante “[...] tal como é revelado pela compreensão adequada do próprio signo” (PEIRCE, 2008, p. 177). Refere-se ao significado do signo. O interpretante dinâmico, de acordo com esse autor, refere-se “[...] ao efeito concreto que o signo determina”. É o efeito produzido em cada ato de interpretação. Por último, o interpretante final “[...] refere-se à maneira pela qual o signo tende a representar-se como estando relacionado com seu objeto” (PEIRCE, 2008, p. 177).

Portanto, um representâmen, ao representar um objeto dinâmico (objeto do mundo natural), sob certo aspecto ou ponto de vista, torna-o um objeto imediato e “gera” com este um interpretante. Nessas relações, o interpretante indica uma direção ou uma “visada”, que se propaga no eixo “representâmen – objeto imediato – interpretante”, e o fundamento indica o que deve ser retido, delimita o domínio de pertinência, que se propaga no eixo “objeto dinâmico – fundamento – objeto imediato” (FONTANILLE, 2007, p. 41). Assim, “visada” e “apreensão” são as operações elementares pelas quais a significação pode emergir da percepção, sob a intermediação de um sujeito perceptivo que toma uma posição, estabelece a fronteira entre o exterior e o interior, entre expressão e conteúdo, e instaura significação a um objeto ou a um acontecimento.

2.4 O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO

Um percurso se define, segundo Greimas e Courtés (1983, p. 327), por “[...] implicar não somente uma disposição linear e ordenada de elementos, mas também uma progressão de um ponto a outro [...]”. Trata-se de um processo constituído de patamares interligados e de diferentes níveis de profundidades, cujo resultado define a significação. Esse modelo tripartido de análise semiótica é, no dizer de Fiorin (2000, p. 17), “uma sucessão de patamares que mostra como se produz e se interpreta o sentido (de um texto), num processo que vai do mais simples e abstrato

ao mais complexo e concreto”. Tais patamares compreendem as estruturas fundamentais, narrativas e discursivas com seus respectivos subníveis sintático e semântico.

No nível mais profundo, as estruturas fundamentais constituem o ponto de partida da significação a partir do qual o discurso se desenvolve. No patamar intermediário, as estruturas narrativas representam a ação e inter-relação de actantes em busca de seus valores. Na etapa discursiva, as estruturas discursivas, as mais superficiais, complexas e específicas do percurso, concretizam ou “atorializam” as relações actanciais da etapa anterior.

Edifício teórico da semiótica francesa, forjado em disposições hierárquicas de “[...] modelos que se implicam uns nos outros e pelos outros” (GREIMAS e FONTANILLE, 1993, p. 9), esse modelo clássico dos anos 70 do século passado, definido apenas como “projeto” teórico, visto que não se tratava de um modelo acabado, vai receber proposta de revisão, nos anos 80, com os trabalhos de Claude Zilberberg sobre a tensividade¹⁵ e do próprio Greimas – contando com a colaboração de Fontanille –, nos anos 90 do referido século, sobre a percepção e os sentimentos do sujeito¹⁶. Para Tatit (1997, p. 7), a inserção dos “[...] estágios contínuos – relacionados às faculdades perceptivas e às disposições afetivas do sujeito [...]” – implicou ajustes do aparato semiótico greimasiano e exigiu soluções para os problemas relacionados a conteúdos passionais (TATIT, p. 13). A partir de então, o discurso semiótico cobra-se nova postura: a de descrever as condições de produção do sentido, agora, sob o enfoque do “ser”.

Novos paradigmas se apresentaram, e a semiótica, sem destruir seu aparato estruturalista, assimilou novos enfoques para analisar seus conjuntos significantes. Então, as descontinuidades permaneceram válidas, mas outra postura se adotou para se construir um modelo descritivo dos fenômenos contínuos, diretamente associados ao universo sensível (FONTANILLE, 2007, p. 23). As oposições do quadrado semiótico transformaram-se em diferenças tensivas e graduais, e os fenômenos da paixão, da emoção e da percepção passaram a ser vistos como propriedades do discurso – e não apenas como propriedades do espírito (FONTANILLE, 2007, p. 24).

¹⁵ ZILBERBERG, C. *Essai sur les modalités tensives*. Amsterdam: J. Benjamins, 1981 e *Raison et poétique du sens*. Paris: PUF, 1988.

¹⁶ GREIMAS, A. J. & Fontanille, J. *Sémiotique des passions: des états de choses aux états d’âme*. Paris: Seuil, 1991.

Ainda conforme esse autor (2007, p. 29), a semiótica do discurso vai intercambiar algumas noções do signo saussuriano com algumas do peirciano. Assim, os conceitos de “mundo interior” e de “mundo exterior” (Saussure) vão se juntar aos de “interpretante” e de “fundamento” (Peirce). De um lado, o mundo exterior e o interpretante (ou o ponto de vista que orienta a “visada” sobre o sentido) vão compor a instância do “sensível”, um dos planos da linguagem, revisto pela referida semiótica; de outro, o mundo interior e o fundamento (que delimita um campo de pertinência na apreensão da significação) vão compor a instância do “inteligível”, o outro plano da linguagem.

Essa fronteira entre mundo exterior e mundo interior corresponde à posição do sujeito da percepção quando atribui sentido ao mundo e o divide em dois domínios distintos, mas solidários entre si. Essa tomada de posição é o primeiro ato do discurso que instaura seu campo de enunciação e sua dêixis e subdivide-se em *visada* e apreensão, o sensível e o inteligível.

Para este trabalho, o referencial epistemológico continua sendo o do modelo clássico em razão das limitações do *corpus* (em forma de questionário, pouco afetado pelos sentimentos dos enunciadorees que participaram da pesquisa) e do alto grau de complexidade para se aplicar os novos conceitos “tensivos e fóricos” a um *corpus* bastante esquemático e, por isso, limitado quanto à expressividade intersubjetiva. Mesmo assim, ao lado das estruturas fundamentais do percurso gerativo, acrescentamos os novos “artefatos” de análise incorporados aos patamares do percurso gerativo clássico.

A seguir, discutiremos os níveis do percurso da significação, “caminho” pelo qual o enunciador deve seguir, partindo do nível mais abstrato do percurso, para atingir o objetivo que lhe é peculiar: o de persuasão, sedução e/ou manipulação por intermédio da língua. Por seu turno, o enunciatário deve, partindo do nível mais superficial, seguir o seu caminho para atingir o seu objetivo: de recepção, interpretação e construção da mensagem, podendo aceitar ou recusar a persuasão, sedução e/ou manipulação.

2.4.1 Estruturas fundamentais

O nível fundamental do percurso gerativo greimasiano – nível mais profundo, onde se estabelecem as estruturas elementares do discurso – constitui-se a partir da

relação de dois termos contrários (S_1 e S_2), reciprocamente pressupostos, de mesma categoria semântica (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 365). Cada termo dessa relação de contrariedade pode estabelecer uma relação de contradição com sua respectiva negação. Além dessas relações, os contraditórios Não- S_1 e Não- S_2 estabelecem uma implicação com os termos primitivos S_1 e S_2 . Esse conjunto de relações propicia a identificação das primeiras articulações do sentido de uma narrativa mínima.

Esses termos – contrários e subcontrários – e suas respectivas relações semânticas – contrariedade, contradição e complementaridade – formam “[...] o arcabouço mínimo de uma narrativa” (FONTANILLE, 2007, p. 57) e podem ser visualizados no quadrado semiótico greimasiano, os quais constituem os alicerces da sintaxe e da semântica do nível fundamental do percurso gerativo.

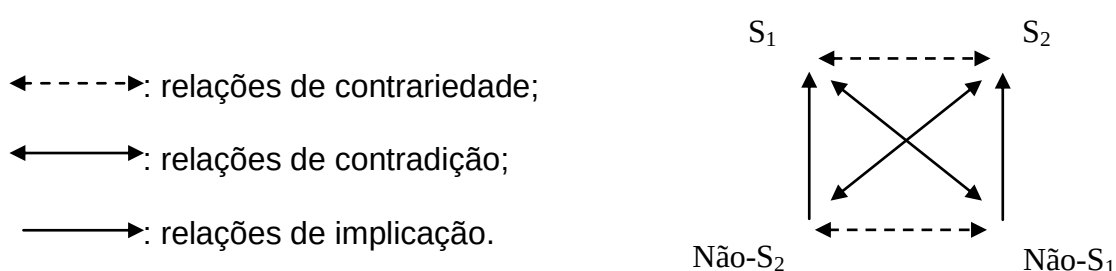


Fig. 2: Quadrado semiótico

Fontanille (2007, p. 66) ressalta que nenhuma transformação se estabelece entre os termos S_1 e S_2 , a não ser por intermédio da contradição (S_1 e não- S_1 ou S_2 e não- S_2) e da implicação (não- S_1 ou não- S_2). Então, partindo-se de S_1 visando-se S_2 , necessita-se, antes, negar S_1 (passando por não- S_1), para afirmar S_2 . Ou, partindo-se de S_2 visando S_1 , passa-se, antes, por não- S_2 .

“Dado que qualquer sistema semiótico é uma hierarquia” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 367), tais relações podem estabelecer outras, hierarquicamente superiores, ampliando o quadrado para um octógono semiótico. Assim, os termos contrários S_1 e S_2 formam o termo complexo S ; os dois subcontrários Não- S_2 e Não- S_1 formam o termo neutro; os termos complementares S_2 e Não- S_1 formam a dêixis negativa e S_1 e Não- S_2 formam a positiva.

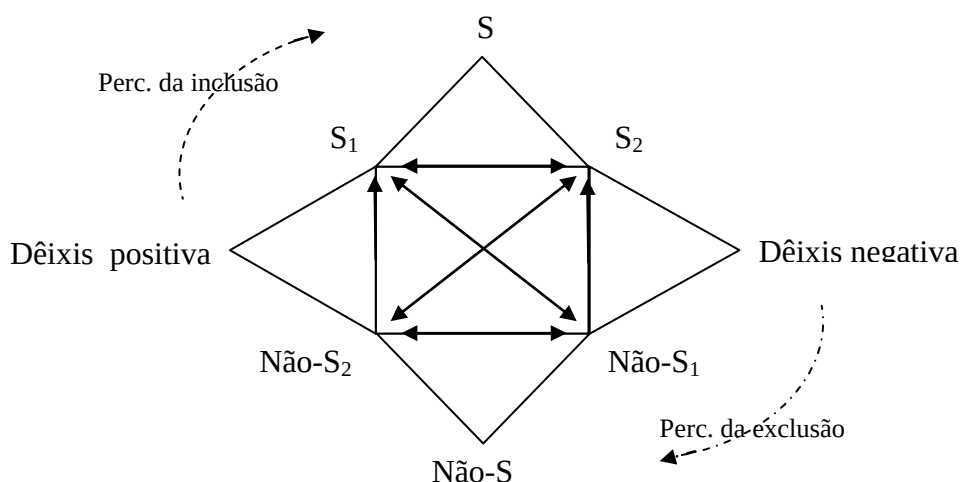


Fig. 3: Octógono dialético.

Considerando-se a posição do Enunciador, a estrutura fundamental, também denominada de semântica profunda, “[...] constitui a primeira etapa no percurso que gera a significação, ou o ponto de partida na formação do discurso” (BATISTA, 2001, p.149), sendo o nível discursivo a última etapa do referido percurso. Do ponto de vista do Enunciatário, o nível discursivo passa a constituir a primeira etapa do percurso gerativo da significação, e a semântica fundamental, a última.

Fiorin (2000, p. 20), a respeito da semântica e da sintaxe fundamentais, declara que “[...] representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. Nesse nível, mais simples e mais abstrato que os outros, a significação reduz-se a uma oposição mínima (S_1 vs. S_2); dois termos contrários, mas de mesma categoria semântica (S). Barros (2000, p. 10) esclarece que, nesse patamar do percurso, “[...] é preciso determinar as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto”.

A estrutura fundamental, como os outros níveis do percurso, apresenta-se subdividida em uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe diz respeito à orientação das relações entre os termos contrários do quadrado semiótico. Assim, considerando-se dois termos contrários quaisquer (S_1 e S_2), partindo-se de um deles, S_1 (ou S_2), em seguida, nega-se esse termo Não- S_1 (ou Não- S_2) e, depois, afirma-se o seu contrário S_2 (ou S_1).

Por outro lado, a semântica refere-se à qualificação desses termos, dizendo-se eufóricos ou disfóricos. Em cada texto, cada termo da oposição fundamental pode

ser axiologizado pela categoria tímica (euforia ou disforia), conforme se apresentam os valores investidos nas dêixis positiva (ditos eufóricos) ou negativa (ditos disfóricos), para favorecer o percurso do sujeito em busca de seu valor. Em consequência disso, ocorre uma tensão entre o polo positivo e o negativo e, depois, uma tensão entre os dois percursos opostos (FONTANILLE, 2007, p. 69). Assim, nesse patamar fundamental, um sistema de valores semânticos se organiza e, no nível narrativo, tais valores apresentam-se como objetos visados ou repugnados por sujeitos semióticos.

Da imanência à manifestação, a passagem para o nível seguinte se consubstancia pela conversão das operações lógicas da sintaxe fundamental nas relações entre sujeitos com seus objetos de valor (antropomorfização). Então, no patamar intermediário do percurso, ocorre a atualização de valores virtuais do nível anterior. Assim, tais valores são convertidos em objetos e relacionados a determinados sujeitos pela junção (conjunção ou disjunção), transformando-se em valores ideológicos, visto que assumidos por sujeitos semióticos (BARROS, 2002, p. 27).

A partir dos trabalhos de Zilberberg (1981, 1988) e do próprio Greimas (1991), em colaboração com Fontanille, prefigura-se um direcionamento rumo à expansão do projeto semiótico iniciado em 1966. Zilberberg (2006, p. 156), por exemplo, propôs a ampliação do percurso gerativo greimasiano para cinco níveis, substituindo o nível fundamental pelos níveis *tensivo* e *missivo* e acrescentando, no patamar intermediário, o nível *modal*. Greimas e Fontanille (1991) reformulam o nível profundo do percurso, considerando a “percepção e os sentimentos de um pré-sujeito” da enunciação, para explicarem os estados de coisas por meio dos estados da alma, como as paixões, por exemplo, que se podem identificar, nas profundidades do percurso, como um valor eufórico e se complexificam, nas superfícies discursivas, entre outras possibilidades, como uma relação amorosa entre atores.

O nível *tensivo* corresponde aos primeiros valores, apenas concebidos, com os quais os sujeitos epistêmicos se relacionam e os quais embalam os patamares superiores do percurso (TATIT, 1997, p. 16). A significação produz-se, nesse nível, segundo Zilberberg (2006, p. 161), a partir do estabelecimento da contrariedade “[...] tensão e relaxamento e dos metatermos ‘intensão’ e ‘distensão’”, formando um quadrado semiótico *tensivo*, originado a significação dos discursos.

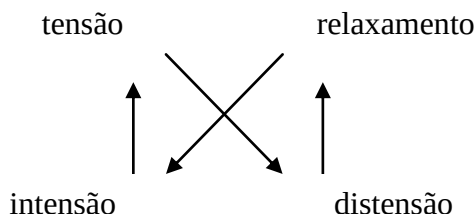


Fig. 4: Quadrado semiótico tensivo

Então, um percurso que parte de uma tensão (decrecente), passa pelo distenso e termina no relaxamento (crescente) define-se como um processo eufórico. Em sentido contrário, partindo-se de um relaxamento (decrecente), passando-se pela “intensão” e terminando-se numa tensão (crescente), tem-se um processo disfórico (CORTINA e MARCHEZAN, 2005, p. 405).

Tatit (2001, p. 25) destaca que o nível tensivo reflete-se nos demais patamares do percurso gerativo e explicita as relações entre os diversos níveis, com as seguintes palavras:

Nas estruturas narrativas, os contratos estabelecidos entre destinador e destinatário, bem como as conjunções que definem sujeito e objeto são relações que manifestam a continuidade, em geral de valores eufóricos, do nível profundo. Os conflitos entre sujeito *versus* antissujeito e as disjunções entre sujeito *versus* objeto revelam a manifestação da descontinuidade do nível tensivo no patamar narrativo do percurso.

Seguindo-se ao nível tensivo, Zilberberg (2006, p. 139) identifica a oposição parada vs. parada da parada (ou continuação vs parada), do nível missivo, como a correspondente do patamar tensivo “tensão vs. relaxamento”, diferenciando-as pelo teor espaço-temporal presente naquela. Entre o nível tensivo e o intermediário modal, Zilberberg identificou o nível missivo, responsável pela conversão dos valores tensivos em valores modais (TATIT, 1997, p. 16).

O missivo contempla o fazer emissivo e o fazer remissivo. O primeiro refere-se ao acontecimento, à parada da parada; o segundo, ao não-acontecimento, à continuação da parada, ambos ainda no patamar profundo do percurso (ZILBERBERG, 2006, p. 135-8). Essas noções de parada e parada da parada são substituições que Zilberberg fez dos termos asserção/negação da lógica

greimasiana (TATIT, 1997, p. 17). Asserção e negação são termos da categoria de transformação no nível fundamental do percurso gerativo (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 30). A negação transforma um termo em seu contrário ($S_2 \rightarrow \text{não-}S_2$), e a asserção provoca, por meio da implicação, o aparecimento de outro termo ($\text{não-}S_2 \rightarrow S_1$) no quadrado semiótico.

Em nível mais superficial, a continuação da parada se expressa pela noção de falta ou perda do objeto de valor em razão de um fazer remissivo, circunscrevendo um processo narrativo. A parada da parada se expressa pelo fazer emissivo de um sujeito que deseja obter ou reaver seu objeto de valor.

Os estudos originários da semiótica tensiva visam a construir modelos descritivos dos fenômenos dos discursos diretamente ligados ao estado sensível do sujeito. Conforme Zilberberg (2006, p. 81), “[...] a tensividade é um lugar imaginário em que se reúnem a intensidade – os estados da alma, o sensível – e a extensividade – os estados de coisas, o inteligível [...]”. Essa correlação de “estados” define o espaço tensivo, onde as grandezas que ingressam no campo de presença são qualificadas.

Tem-se caracterizado a tensividade pela correlação das dimensões do sensível e do inteligível sob a responsabilidade de um corpo próprio e sensível do sujeito da percepção, o qual intermedeia tais dimensões e às quais pertence. Essa intermediação se estabelece por meio das operações perceptivas elementares – a visada e a apreensão –, que “[...] precedem a enunciação que deitiza, localiza, mensura e avalia” (FONTANILLE, 2007, p. 257). Nesse diapasão tensivo, Greimas, em colaboração com Fontanille, retoma, em *Semiótica das paixões*, uma de suas proposições da Semântica estrutural relacionadas à percepção, com as seguintes palavras: “[...] a homogeneização do interoceptivo e do exteroceptivo, por intermédio do propioceptivo, institui uma equivalência formal entre os “estados de coisas” e os “estados de alma” do sujeito” (1991, p. 15).

Tais estruturas elementares apresentam-se sob o controle da percepção, a qual resulta – assim como o surgimento dos valores – de uma seleção de valências perceptivas (FONTANILLE, 2007, p. 81). Tais valências podem ser projetadas num diagrama cujo eixo vertical corresponde à dimensão intensiva e cujo eixo horizontal, à extensiva. A correlação entre os eixos da intensidade com o da extensividade resultará nos valores dos discursos formulados.

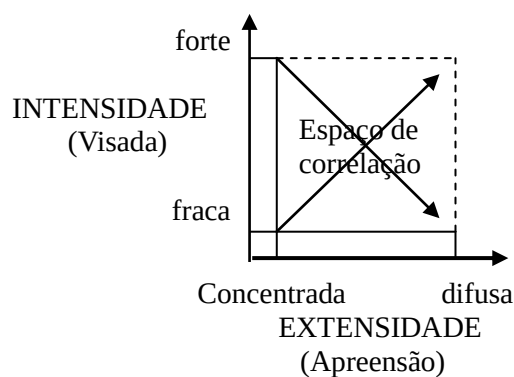


Fig. 5: Diagrama tensivo

A intensidade, sendo o eixo da visada ou do foco, varia de fraca a forte, e a extensidade, sendo o eixo da apreensão, das quantidades, varia de concentrada a difusa. A correlação entre essas dimensões pode ser direta (aumento/diminuição da intensidade e da extensidade, proporcionalmente) ou inversa (aumento da intensidade, diminuição da extensidade ou vice-versa).

Sob o ponto de vista tensivo, o campo perceptivo é o espaço privilegiado das relações entre sujeito e objeto. Nesse campo, toda grandeza se exprime por intermédio da correlação intensidade versus extensão (ou quantidade). A percepção sensitiva do ser inscreve-se em uma presença como uma de suas primeiras articulações semióticas (FONTANILLE, 2007, p. 47). A percepção se inicia com uma presença, ainda que seja apenas uma “quase figura” dessa presença, apenas um pressentimento. Se o perceber precede o reconhecer, a presença é captada por meio do gradiente de intensidade. Assim, antes do reconhecimento da figura do ser semiótico, ocorre o pressentimento de sua presença. É da natureza do ser humano pressentir uma presença que ocupa uma posição, apresenta certa extensão e reflete algum grau de intensidade.

Seguindo-se à percepção, a presença, “primeira articulação semiótica da percepção”, relaciona o ser-interpretante ao mundo real por meio de duas operações semióticas opostas: a *visada* e a *apreensão*. Esta é da ordem da extensão, da quantidade, da inteligibilidade e da cognição. No dizer de Fontanille (2007, p. 229), ela “[...] é o ato elementar da síntese cognitiva”. A visada é da ordem da intensidade, do sensível e do afeto; refere-se à força da percepção do sujeito em relação ao objeto visado. Em outros termos, a “sensibilidade” dos sujeitos em direção ao mundo natural diz respeito à visada intencional e que a “cognitividade” dos sujeitos a

respeito dos limites e das propriedades do campo de pertinência condiz com a segunda operação semiótica constitutiva da significação, que é a apreensão (Fontanille, 2007, p 47). A apreensão refere-se ao campo de percepção do sujeito; trata-se da quantidade, da extensão do campo perceptivo do sujeito em relação ao objeto. Mas, para que uma percepção adquira inteligibilidade, torna-se necessário um sistema de valores, que se constitui a partir de diferenças que o tornam coerente, como a intersecção entre uma visada (intensiva) e uma apreensão (extensiva).

Quando a percepção se deixa orientar pela visada, a sensibilidade do sujeito se exacerba e, em razão do estranhamento do movimento acelerado no campo da presença, o campo da apreensão fica prejudicado. A visada se intensifica em razão inversamente proporcional à quantidade de objetos visados. Quando a percepção é dominada pela apreensão, segue-se a normalidade requerida pelo processo de compreensão discursiva, com o tempo em seu compasso adequado e suficiente à inteligibilidade do processo discursivo. Na apreensão, a intensidade e a extensidade evoluem em escala diretamente proporcional: “[...] quanto maior o número de objetos apreendidos, mais se admite que seja intensa a percepção” (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 130).

Adotando-se a percepção como “necessária” à significação, dir-se-á que o mundo exterior corresponde ao termo exteroceptivo, que o interior corresponde ao interoceptivo e a tomada de posição (a fronteira) corresponde ao propioceptivo, retomando Greimas (1983, p. 175, 239 e 357). Então, a significação resulta de uma solidariedade de duas macrossemióticas: uma que tem a forma de uma língua natural e outra que tem a forma de mundo natural, ambas intermediadas pelo corpo próprio (que sente). A composição solidária entre o sensível e o inteligível, cujo principal objetivo é o estabelecimento da significação, se consubstancia em razão das propriedades e da especificidade de um “corpo próprio”, o qual, por sua vez, apresenta tal privilégio pelo fato de pertencer, ao mesmo tempo, aos dois referidos domínios.

Do exposto, ressalte-se que a semiótica do discurso adota uma perspectiva da linguagem articulada em mundo interior e mundo exterior, mas sob o “julgamento” de um sujeito sensível. Então, a fronteira entre esses dois mundos é volátil, pois depende de um ser vivo para atribuir-lhe significação. Assim, um acontecimento ou um objeto significam em função e por intermédio de um “corpo que sente”. Sob esse

enfoque, nem o mundo exterior, nem o mundo interior são estanques e permanentes. São definidos apenas em relação a cada acontecimento em questão, ou em relação a um ponto de vista do “sujeito que sente”. Em razão do tempo, do espaço, dos atores, do sensível e do inteligível, eis a significação que aflora, estabiliza-se, desfaz-se e se reconstrói, contínua e/ou descontinuamente.

2.4.2 Estruturas narrativas

No nível narrativo (ou das estruturas narrativas), os elementos de oposição mínima do patamar fundamental – até agora tomados apenas como elementos categorizáveis de afirmação ou negação – convertem-se em “valores” e passam a circular entre (e por causa de) sujeitos semióticos. Essa atualização (ou conversão) de valores se processa de duas maneiras: pela inscrição dos valores em objetos e pela junção dos sujeitos com seus objetos.

Esse nível não se restringe apenas aos textos narrativos, mas a qualquer outro que apresente um estado inicial onde o sujeito semiótico quer, deve ou pode obter algo; um estado medial onde ele busca o seu valor e um estado final quando ele perde ou obtém o seu valor. Em suma, trata-se de “[...] uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2000, p. 21).

As estruturas narrativas subdividem-se, para efeito de explanação, em sintaxe e semântica narrativa. No subnível semântico, dar-se-á o estudo das modalizações, do qual oportunamente trataremos.

2.4.2.1 Sintaxe narrativa

A sintaxe narrativa é definida por Barros (2000, p. 16) como “um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo”. Em outros termos, ela se caracteriza pelas ações de actantes em função de acordos (firmados ou rompidos entre destinador e destinatário), bem como pela busca de valores (entre sujeito e seu objeto). Conforme Greimas e Courtés (1983, p. 434), “[...] a forma geral da sintaxe narrativa é uma manipulação de enunciados”. Cada enunciado se caracteriza pela relação-função entre o sujeito e seu objeto de valor. Para Batista (2001, p. 150), esse subnível narrativo apresenta-se da seguinte maneira:

A sintaxe narrativa se organiza em torno do desempenho de um Sujeito que realiza um percurso em busca de seu Objeto de Valor, sendo instigado por um Destinador que é o idealizador da narrativa e ajudado por Adjuvante ou prejudicado por um Oponente.

Tais participantes, que agem e interagem nas narrativizações, são os actantes, que aparecem num dos subníveis das estruturas narrativas, o da sintaxe narrativa. Segundo Pottier (1992, p.171), “[...] os diferentes participantes semânticos de um acontecimento podem ser chamados de actantes” [Tradução nossa]. São, portanto, actantes das narrativas o sujeito (antissujeito) e seu objeto (antiobjeto) de valor, o adjuvante e o oponente, o destinador (antidestinador) e o destinatário.

Na narrativa, eles representam posições sintáticas e se definem por assumir uma configuração modal. Assim, cada actante exerce uma função sintática específica (diferente da dos demais) e, para cumprir sua função, modaliza-se por um querer ou um dever, ou um saber ou um poder ser ou fazer.

O sujeito¹⁷ estabelece relações transitivas com o seu objeto; aquele querendo este e este sendo querido por aquele. Essa relação de ser “querente” e ser “querido” é dita junctiva e abrange a conjunção (obtenção) e a disjunção (perda) do sujeito em relação ao objeto de valor. Ressalte-se que essa relação é de dependência: o sujeito só pode ser conceituado em função do seu objeto de valor e este, igualmente, somente pode ser concebido em relação ao sujeito que o busca. Além dessa relação junctiva, existe também a de transformação, acarretando, respectivamente, os enunciados de estado e os de fazer (ou de transformação).

O segundo par de actantes é composto pelo adjuvante e pelo oponente. Esses dois actantes são os que se voltam, exclusivamente, para as ações do sujeito. O papel actancial de adjuvante é cumprido por atores que estão ao lado do sujeito, auxiliando-o a realizar o programa narrativo. Por outro lado, o papel do oponente é simetricamente oposto ao do adjuvante: é cumprido por atores que prejudicam a ação do sujeito semiótico em busca de seu objeto de valor.

O terceiro par de actantes diz respeito ao destinador¹⁸ e ao destinatário. Eles recebem outras denominações de acordo com a instância em que se encontre. Assim, diz Batista (1999, p. 38) que “[...] na comunicação [...] são chamados de

¹⁷ “[...] O sujeito semiótico é definido como um sujeito de fazer, pela sua capacidade de agir, de ‘fazer-ser’ as coisas...” (COURTÉS, 1979, p. 32).

¹⁸ “[...] O Destinador, considerado deste mesmo ponto de vista, é o que ‘faz-fazer’, isto é, é o que exerce um fazer visando provocar o fazer do sujeito” (COURTÉS, 1979, p. 32).

Emissor/Receptor; na enunciação (Enunciador e Enunciatário) e na narração (Narrador e Narratário)". O destinador comunica ao sujeito semiótico suas modalidades, ou seja, um querer, um dever, um saber e um poder.

Reiterando: as relações juntivas são consideradas em face de o sujeito se encontrar conjunto com ou disjunto de seu objeto de valor. Conjunção diz respeito à relação do sujeito em "[...] ter ou conservar o **seu** objeto **de valor** e disjunção **em** não ter alcançado ou conservado o objeto" (BATISTA, 1999, p. 40, grifo nosso). Portanto, na disjunção, "[...] não ocorre ausência de relação entre o sujeito e seu objeto de valor" (BARROS, 2000, p. 19).

Tais relações juntivas, expressas por meio dos enunciados de estado, ditos conjuntivos ou disjuntivos, podem ser representados, na fórmula lógica, da seguinte maneira:

$$\mathbf{S \cap O \text{ ou } S \cup O}$$

(que deve ser lida: o sujeito encontra-se conjunto com o seu objeto ou o sujeito encontra-se disjunto de seu objeto de valor).

Para que ocorram as tais relações juntivas deve existir um fazer que as modifique. São os enunciados de transformação ou de fazer (em oposição aos enunciados de estado ou das relações juntivas). Ele modifica a relação juntiva do sujeito com seus objetos de valor: de uma relação conjuntiva (do sujeito conjunto com seu objeto de valor) para uma disjuntiva (o sujeito disjunto de seu objeto de valor) ou vice-versa. Segundo Greimas:

O sujeito do fazer opera transformações que se situam entre os estados. Assim a fórmula $\mathbf{S \cup O \rightarrow S \cap O}$ deve ser lida como a representação de dois estados sucessivos de um sujeito que, primeiramente disjunto do objeto de valor, se encontra a seguir conjunto com ele, e isto após uma intervenção que determina a mudança. (In: COURTÉS, 1979, p. 18).

Tomando-se S_1 como sujeito de fazer e S_2 como sujeito de estado, o referido enunciado transformador (de fazer) pode ser visualizado por meio da seguinte formalização (COURTÉS, 1979, p. 19):

$$\mathbf{F \text{ transformador } [S_1 \rightarrow (S_2 \cap O)]};$$

ou seja: o sujeito do fazer transformador S_1 age para que o sujeito de estado S_2 fique em conjunção com seu objeto de valor, ou então:

F transformador [$S_1 \rightarrow (S_2 \cup O)$];

ou seja: o sujeito do fazer transformador S_1 age para que o sujeito de estado S_2 fique em disjunção com o seu objeto de valor. Assim, “[...] toda transformação produz, pois, uma junção, e todo enunciado de fazer rege um enunciado de estado” (GREIMAS, 1976, p. 61).

Do exposto, pode-se definir programa narrativo, de acordo com Barros (2000, p. 20), pela “[...] comunicação hierárquica de enunciado de fazer e enunciado de estado [...]”. Trata-se da relação entre dois sujeitos semióticos, entre os quais um executa um fazer transformador para que o outro entre em conjunção/disjunção com o objeto de valor (conforme explicitamos). Enfim, são os enunciados de estado e os de fazer, este agindo sobre aquele, que definem um programa narrativo, o qual se encontra representado na fórmula lógica acima.

Basicamente, há dois tipos de programas narrativos: o de *competência* e o de *desempenho*. O primeiro caracteriza-se pela transferência de valores modais do sujeito de fazer ao sujeito de estado. Este, ao receber tais valores, torna-se apto para agir. O segundo programa diz respeito à ação, ao desempenho desse sujeito (tornado capaz) em busca de seu objeto de valor.

Conforme o *desempenho* resultar em conjunção ou disjunção do sujeito com seu objeto, o programa narrativo será de aquisição ou de privação respectivamente. Ou, ainda, se mais de um programa se apresentar para que o sujeito cumpra seu desiderato, um deles será de base (ou principal) e o(s) outro(s) de uso (ou secundários). E mais: quando o sujeito de fazer e o de estado são assumidos por atores diferentes, o programa será transitivo; quando esses sujeitos são assumidos por um mesmo ator, o programa será reflexivo (BARROS, 2000, p. 21-23).

Os diversos programas narrativos organizam-se em percursos narrativos. Para Greimas e Courtés (1983, p. 300), um percurso narrativo “[...] é uma sequência hipotática de programas narrativos [...]”. De acordo com Batista (1999, p. 45), um percurso narrativo é o “[...] caminho progressivo que o Sujeito deve percorrer em busca de seu Objeto de valor”. Trata-se de um concurso de programas narrativos relacionados por pressuposição (BARROS, 2000, p. 26). Eventualmente, um percurso pode ser constituído de apenas um programa narrativo.

Existem três tipos de percursos narrativos: (i) o do destinador-manipulador, (ii) o do sujeito, e (iii) o do destinador-julgador. O encadeamento dos referidos

percursos constitui o esquema geral de qualquer narrativa, os quais nem sempre aparecem explicitados (nem nessa ordem) no texto:

Primeiramente, a manipulação, em que um destinador-manipulador propõe um contrato fiduciário, age sobre um destinatário-sujeito – provocando-o, seduzindo-o, intimidando-o e/ou tentando-o¹⁹ – para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma tarefa; representa a influência do destinador sobre o destinatário-sujeito, que determina o objeto de valor que o sujeito deve buscar e doa-lhe os valores modais (querer-fazer, dever-fazer, por exemplo) para que este aja em busca do objeto de valor que lhe fora determinado;

Em seguida, a competência e o desempenho, em que o sujeito, aceitando a incumbência de seu destinador, por meio de seu fazer-interpretativo, é munido de um querer-fazer, dever-fazer, saber-fazer e de um poder-fazer; em seguida, tornado competente para agir, inicia a realização da tarefa (obtenção do objeto de valor);

Por último, a sansão, em que o sujeito destinador-julgador “recompensa” (premia ou castiga por sua atuação) o sujeito do fazer. O destinador julga o sujeito por meio da atuação que lhe foi destinada, comprovando se este cumpriu o contrato assumido na manipulação e se a referida atuação pode ser considerada verdadeira (ser e parecer), falsa (não-parecer e não-ser), mentirosa (parecer, mas não-ser) ou secreta (não-parecer, mas ser).

Complementando o estudo do nível narrativo, passamos a abordar o subnível “[...] em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos [...]” (BARROS, 2000, p. 42).

2.4.2.2 Semântica narrativa

A semântica narrativa é o subnível no qual ocorre a atualização dos valores. Greimas e Courtés (1983, p. 400) esclarecem o seguinte:

A passagem da semântica fundamental para a semântica narrativa consiste, pois, essencialmente, na seleção dos valores disponíveis – e dispostos no (ou nos) quadrado(s) semiótico(s) – e em sua atualização pela junção com os sujeitos da sintaxe narrativa de superfície.

¹⁹ A manipulação por provocação apresenta uma visão negativa sobre o saber/poder do destinatário; a sedução apresenta uma visão positiva do destinatário; a intimidação representa uma ameaça ao destinatário; e a tentação propõe uma recompensa positiva ao destinatário (BARROS, 2000, p. 33).

Esse subnível refere-se à relação do sujeito com os valores investidos nos objetos. Os valores virtuais do nível profundo são convertidos em valores atuais “[...] mediante inscrição em um ou mais objetos em junção com sujeitos” (BARROS, 2002, p. 45). O valor “alimento”, por exemplo, pode apresentar-se como um valor eufórico do nível profundo e inscrever-se, no nível intermediário, em objetos como “arroz” / “feijão” ou “capim” / “farelo”, de acordo com o universo do discurso. Os valores aparecem relacionados a um sujeito semiótico, que os assume e os atualiza. Então, nesse subnível, instaura-se o referido sujeito, e meros objetos tornam-se objetos de valor para determinado sujeito.

Greimas e Courtés (1983, p. 283) propuseram a seguinte organização sintagmática das modalidades do ser e do fazer:

Modalidades	Virtualizantes	Atualizantes	Realizantes
Exotáticas	Dever	Poder	Fazer
Endotáticas	Querer	Saber	Ser

As modalidades exotáticas se caracterizam por apresentar sujeito modalizador diferente do sujeito modalizado. E as endotáticas apresentam sujeitos sincretizados num mesmo ator. As virtualizantes instauram o sujeito semiótico pelo querer e/ou pelo dever e as atualizantes qualificam o referido sujeito para realizar seu desempenho. Então, o sujeito, primeiramente, terá um dever e/ou um querer, em seguida, ele precisa saber e/ou poder para, depois, agir e realizar o ser/fazer.

Conforme Fiorin (2000, p. 28), dois tipos de objetos aparecem numa narrativa, de acordo com a função que lhes dão os sujeitos: “os objetos modais e os objetos de valor”. São objetos modais o *querer*, o *dever*, o *saber* e o *poder*. Eles investem/instauram o sujeito pelo querer e/ou pelo dever. A obtenção desses objetos é imprescindível para que o sujeito semiótico realize a sua *performance* em busca de seu objeto de valor. Sem essa investidura/instauração do sujeito pelo querer, dever, saber e/ou poder (= competência) não há sujeito semiótico nem objeto de valor a ser buscado; não há narração. Os objetos de valor são aqueles com os quais o sujeito semiótico estabelece conjunção ou disjunção como resultado de seu desempenho.

Em cada narrativa, o objeto pode representar um “meio” para o sujeito alcançar o seu objeto de valor, ou pode representar o próprio objeto de valor, com o qual ele deseja entrar ou continuar em conjunção. Assim, um dado objeto pode representar

apenas um meio para determinado sujeito conseguir o seu objeto de valor. Nesse caso, haveria um objeto modal. Ou, então, pode representar para outro sujeito, não um meio para, mas um fim em si mesmo. Nesse outro caso, haveria um objeto de valor.

Essas relações do sujeito com os valores inscritos nos objetos, que aparecem nas narrativas, são marcadas pelas modalizações do ser e/ou do fazer. Para cada uma dessas modalizações existem as mesmas modalidades ou, como já dissemos, “objetos” modais: querer-ser, dever-ser, crer-ser, saber-ser, poder-ser e querer-fazer, dever-fazer, crer-fazer, saber-fazer e poder-fazer. Tais modalidades podem aparecer de forma positiva ou negativa: querer-ser, não-querer-ser, poder, não-poder. Somente a forma positiva capacita o sujeito à ação.

Para exercer o seu fazer transformador (a sua *performance*), é mister que o sujeito tenha a competência necessária para tanto, ou seja, que ele queira ou deva ou saiba ou possa fazer. Segundo Courtés (1979, p 23), a competência “[...] é a condição necessária do ato (fazer), como o que faz ser”.

Considerando que o verbo fazer constitui um predicado de um enunciado de fazer, o querer, o dever, o saber e o poder são modalidades desse predicado. Tem-se, portanto, que modalidade é uma modificação de um predicado feita por outro. “Em outros termos, e de modo mais geral, diremos que há modalidade quando dois predicados estão entre si numa relação tal que um é regido pelo outro”. (COURTÉS, 1979, p. 95).

A modalização do fazer deve ser apreendida sob dois ângulos: a atuação do destinador em relação ao destinatário-sujeito e a *performance* propriamente desse sujeito. Em outras palavras: “[...] o fazer-fazer, isto é, o fazer do destinador que comunica valores modais ao destinatário-sujeito, para que ele faça, e o ser-fazer, ou seja, a organização modal da competência do sujeito” (BARROS, 2000, p. 43).

Quanto ao estudo das modalizações do ser, dois aspectos devem ser considerados, conforme Barros (2000, p. 45):

[...] **modalização veridictória**, que determina a relação do sujeito com o objeto, dizendo-a verdadeira ou falsa, mentirosa ou secreta, e o da **modalização pelo querer, dever, poder e saber**, que incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos (grifo nosso).

Sob o prisma da modalidade veridictória, há um deslocamento do eixo da verdade para o da veridicção ou do dizer verdadeiro. Essa modalização diz respeito ao fazer interpretativo do sujeito enunciatário. A veridicção (ou “jogo da verdade”) atua entre os eixos da imanência (ser/não-ser) e o da manifestação (parecer/não-parecer). Para Greimas e Courtés (1983, p. 488), “[...] estabelecer, a partir da manifestação, a existência da imanência é decidir sobre o ser do ser”. Assim, eles engendraram um protótipo de um octógono semiótico a partir da categoria modal do ser e do parecer:

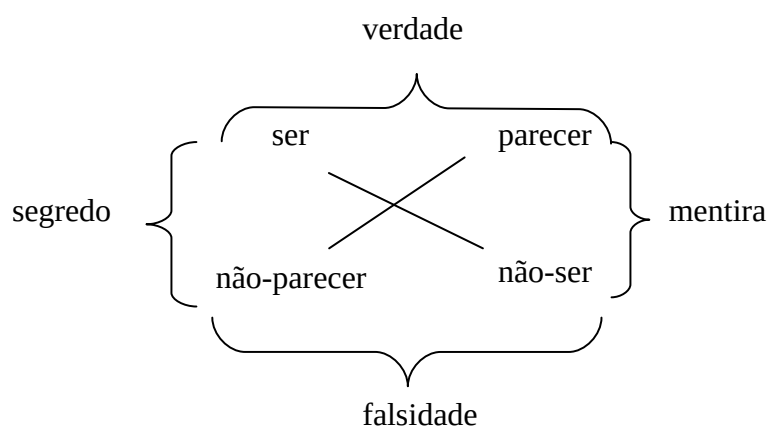


Fig. 6: Protótipo do octógono do ser e do parecer

De acordo com Barros (2002, p. 56), “[...] para modalizar veridictoriamente o enunciado de estado, parte-se da manifestação [...] e infere-se a imanência”. Cabe ao destinador-julgador realizar seu fazer interpretativo, julgando falso ou verdadeiro o discurso do sujeito manipulado.

A modalização do querer, do dever, do saber e do poder, quando incide no enunciado de estado, determina a existência modal do objeto, transitando entre um não-querer-ser, por exemplo, e um querer-ser, entre um não-poder-ser e um poder-ser. Tal modalização diz respeito aos valores investidos nos objetos circunscritos aos enunciados de estado.

Sentimentos como amor, ambição, cobiça, cólera, decepção, frustração, indiferença, medo, prodigalidade, repulsa, sovinice, podem ser identificados como efeitos de sentido afetivos ou passionais resultantes da modalização do ser. Quando tais efeitos de sentido resultam de apenas um arranjo modal, tem-se a paixão simples, decorrente da modalização do querer-ser, como avareza, cobiça,

prodigalidade e repulsa. Quando resultam de várias modalidades, tem-se a paixão complexa, como a frustração, que pressupõe um estado passional anterior, como, por exemplo, a ambição (BARROS, 2000, p. 46-52).

Passemos, a seguir, para o terceiro patamar do percurso da significação, o mais superficial e o mais complexo, nível das relações intersubjetivas, da embreagem e da debreagem, da temporalização, da espacialização, das figuras, dos temas e da isotopia.

2.4.3 Estruturas discursivas

O terceiro patamar do percurso gerativo da significação é o das estruturas discursivas: da sintaxe e da semântica. Nesse nível, ocorre a concretização das formas abstratas da narrativização. Trata-se da etapa mais superficial do referido percurso e também a mais complexa e a mais rica do ponto de vista semântico.

Para Greimas e Courtés (1979, p. 208), “[...] as estruturas discursivas, menos profundas, são encarregadas de retomar as estruturas semióticas de superfície e de ‘colocá-las em discurso’, fazendo-as passar pela instância da enunciação”. Conforme Barros (2000, p. 53), “[...] o sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso”.

Nesse nível, a discursivização instaura as categorias de sujeitos do discurso, os atores, o espaço, o tempo e os temas, bem como as figuras que os põem em discurso. Aqui, um sujeito enunciador – para converter as estruturas narrativas em discursivas – faz uma gama de opções, tendo em vista o universo de discurso em questão, o sujeito enunciatário e os efeitos de sentido que se deseja produzir. Em outras palavras, Batista (2001, p. 152) esclarece essa “passagem” da narrativização para a discursivização, dizendo que a narrativa

chega até a voz, sendo organizada e assumida por um Sujeito enunciador que, tendo em vista o universo de discurso abordado e o Sujeito enunciatário em questão, escolhe o(s) tema(s), as figuras, os atores, o tempo e o espaço nela envolvidos, ou com ela relacionados, e os apresenta a um Sujeito enunciatário que a escuta e interpreta.

Barros (2000, p. 54) destaca, também, que essas estruturas, por excelência, permitem-nos revelar a enunciação (processo de produção do discurso) e “os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído”. Assim, esse patamar implica um jogo de relações entre interlocutores, um em relação ao outro, e entre eles e as condições de produção e interpretação do referido discurso (CHARAUDEAU, 2008, p. 24).

2.4.3.1 Da enunciação ao discurso

É a partir da instância da enunciação que a semiótica se realiza como instrumento de busca da significação. Flores e Teixeira (2005, p. 29) atribuem a Benveniste o pioneirismo pelos estudos voltados à enunciação. “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). A enunciação produz o discurso e este é produzido cada vez que se fala. Assim, a enunciação é a instância de mediação entre a língua (virtualização) e o discurso (realização).

Em Greimas e Courtés (1983, p. 146), a enunciação “[...] aparece como instância de mediação, que assegura a colocação em enunciado-discurso das virtualidades da língua”. É a enunciação que propicia ao sujeito trafegar entre sua competência e sua *performance*. Segundo Fiorin (2000, p. 39), define-se como “[...] o ato de produção do discurso; (como sendo) uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação)”. Já enunciação para Ducrot (1987, p. 164) “[...] é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado”. Koch (1997, p. 13) a define como “[...] o evento único e jamais repetido de produção do enunciado”. Parece haver unanimidade sobre a enunciação: ela é o processo de realização da língua, de produção do discurso.

Segundo Pais (1995, p. 136), “[...] o discurso é o único lugar em que pode dar-se a semiose, a produção de significação”. Mais adiante, ele complementa que a noção de discurso “[...] ultrapassa amplamente os limites do texto como coisa enunciada” (PAIS, 1995, p. 137). O discurso abrange a noção de texto (produto do discurso) e é produzido num contexto sócio-cultural e através do tempo. Conforme Osakabe (1999, p. 20),

[...] o discurso tem sua semanticidade garantida situacionalmente, isto é, no processo de relações que se estabelece entre duas pessoas (eu/tu) e as pessoas da situação, entre seus indicadores de tempo e lugar da própria situação.

As noções de texto e discurso antecedem a discussão sobre as etapas do percurso da enunciação. Segundo Pais (2003, p. 72), discurso pode ser entendido como um processo enunciativo, processo de produção textual, ou seja, o discurso é concebido como uma microssemiótica; constitui-se de dois processos de enunciação: o de codificação (discurso do sujeito-enunciador) e o de decodificação (discurso do sujeito-enunciatário). E texto é o resultado, o produto desse discurso. Assim, dois textos-enunciados resultam desses dois processos de enunciação: um texto resultante do discurso do sujeito-enunciador e outro resultante do discurso do sujeito-enunciatário. E serão os textos tantos quantos forem os sujeitos.

Ainda conforme Pais (2003, p. 72), os discursos manifestados em parte produzem significação, informação e “visão de mundo” dos sujeitos envolvidos no processo, em parte retomam significações, informações e “visão de mundo” geradas em discursos anteriores. Nesse processo de produção e de retomadas, configura-se o discurso macrossemiótico: de apresentar inovações evolutivas e, ao mesmo tempo, de reiterar cristalizações do universo em questão. Tem-se, portanto, um processo semiótico “sustentado por duas forças ou tendências contrárias, de conservação e de mudança” (PAIS, 2003, p. 73).

O processo de produção dos discursos pode ser examinado por meio de suas etapas, desde a conceptualização, nível mais profundo, passando pelos níveis da semiologização, da lexemização e da atualização, até a semiose, produção de significação, nível superficial do texto (PAIS, 1997, p. 224). Esse percurso diz respeito à enunciação do sujeito-enunciador ou codificador. O sujeito-enunciatário faz o percurso contrário, que se inicia na superfície textual, com o reconhecimento da semiótica-objeto, passando pela ressemiotização, depois pela ressemiologização, e termina no nível da reconceptualização.

Tendo a percepção de uma vivência ou de uma experiência, o sujeito, para torná-las inteligíveis, põe-nas em discurso. Apesar de tal percepção se processar por meio da sensibilidade humana, não se terá uma percepção “biológica, neutra e objetiva”. O aparato linguístico-cultural-social-histórico no qual o sujeito “formatou-se” filtrará tal percepção e o resultado será uma “visão do mundo” pré-determinada

ou um “mundo semioticamente construído”. Assim, cada discurso refletirá o pensar da comunidade que o constituiu, como acontece “[...] na língua, na cultura, na sociedade, nas semióticas não-verbais e sincréticas” (PAIS, 2003, p. 74).

Segue-se a essa percepção o processo de conceptualização, ou seja, processo de conversão em conjuntos de semas conceptuais, atributos semântico-conceptuais. Nesse patamar, distinguem-se três tipos de atributos dos “objetos do mundo”: as *latências*, as *saliências* e as *pregnâncias* (POTTIER, 1993, p. 59). São consideradas *latências* os traços semântico-conceptuais potenciais, possíveis, na semiótica natural. As chamadas *saliências* são os traços que se destacam por si mesmos, ainda na semiótica natural. As *pregnâncias* são traços semântico-conceptuais ou atributos que resultam de uma *escolha* do sujeito-enunciador individual e/ou coletivo. Pottier (1993, p. 59) esclarece que num “[...] cartão-postal de uma vista aérea de Madri, há milhares de formas discretas que estão latentes”; nessa “latência”, alguns monumentos se destacam no conjunto das formas, tornando-se salientes. E quando se tem interesse por um determinado ponto turístico, um monumento específico, então se tem uma *pregnante*. São as *pregnâncias*, conforme Barbosa (2000, p. 117), que determinam o *metaconceptus* e o *metametaconceptus*.

Combinadas, *latência*, *saliência* e *pregnância* constroem um núcleo noêmico, uma espécie de mínimo semântico. Trata-se de uma representação mental, *conceptus*, um conjunto de traços semântico-conceptuais, um semema conceptual (PAIS, 1997, p. 226). Esse “modelo mental”, ou *conceptus lato sensu*, no nível semântico cognitivo, compreende, segundo Pais (2003, p. 75), o *conceptus stricto sensu*, o *metaconceptus*, o *metametaconceptus* e o *arquiconceptus*. O primeiro diz respeito ao “[...] subconjunto dos traços semântico-conceptuais ‘biológicos’ ou ‘universais’” (PAIS, 2003, p. 75); o segundo, aos traços semântico-conceptuais específicos de uma cultura; o terceiro, ao “conjunto de traços semântico-conceptuais modalizadores / manipulatórios / intencionais” (BARBOSA, 2000, p. 117); e o último corresponde a um “[...] consenso, relativo da semiótica natural e da modificação, pelo homem, da semiótica natural, um “saber sobre o mundo” compartilhado pela comunidade” (BARBOSA, 2001, p. 44).

Após a conceptualização, segue-se o processo de semiologização. Trata-se de um “[...] processo de conversão dos atributos dos conjuntos noêmicos em atributos semânticos *pré-semióticos*, *transemióticos* e de (re) ordenamento de campos semânticos [...]” (PAIS, 2003, p. 77). Nesse patamar, não raro ocorrem alterações

semânticas (por subdivisão de campos semânticos ou por transferência de elemento(s) entre campos semânticos), em razão de mudança no conceber uma estrutura social, de inovação política ou de avanço científico/tecnológico.

Segue-se à semiologização a semiotização. Configura-se a semiotização, de acordo com Pais (2003, p. 78), como uma lexemização, no sentido de um “[...] processo de conversão dos *conceptus* [...] em funções semióticas (grandezas signos) de uma semiótica-objeto e/ou em funções metasemióticas dessas grandezas”. Depende da escolha da semiótica-objeto (verbal, não-verbal ou sincrética) em operação na macrossemiótica de uma cultura.

Em seguida à semiotização, processa-se a atualização. Trata-se de um processo de restrição sêmica. Num discurso verbal, por exemplo, é comum a um semema polissêmico sofrer restrição sêmica para ser inserto num dado universo de discurso. Nesse patamar do percurso da enunciação do sujeito-destinador, os lexemas “[...] são manifestados no enunciado de um discurso concretamente realizado” (BARBOSA, 2000, p. 102).

Havendo a atualização, segue-se a semiose. “A combinatória semêmica produz-se na atualização do enunciado manifestado, [...] levando à semiose” (PAIS, 2003, p. 79). Resultado da produção textual do sujeito-enunciador, a semiose corresponde à significação de um texto específico com vistas a um fazer-persuasivo.

Ao fazer-persuasivo do sujeito-enunciador contrapõe-se um fazer-interpretativo do sujeito-enunciatário. Assim, o percurso da enunciação deste sujeito inicia-se pelos patamares da percepção do objeto semiótico concreto (texto), segue-se o da reatualização ou o do reconhecimento (da semiótica-objeto e dos elementos manifestados), depois o patamar da ressemiotização, seguindo-se o da ressemiologização e o da reconceptualização (PAIS, 2003, p. 81). Essa reconstrução do objeto semiótico se deixa permear pelos condicionantes da produção e da interpretação do discurso. Em suma, pode-se considerar a interdependência dos dois percursos referidos. Ambos, o fazer-persuasivo e o fazer-interpretativo, se inserem e se articulam no percurso da enunciação do processo discursivo (PAIS, 2003, p. 81).

Relacionado ao conceito de discurso, a noção texto nos é dada por Barros (2000, p. 7), que o toma como objeto de comunicação e de sentido, nos seguintes termos:

Um texto define-se de duas formas que se complementam pela organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’, como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário.

Fiorin (2001, p. 31) o concebe numa relação com o termo discurso. Para ele, texto é a manifestação de um discurso através de um plano de expressão. Portanto, o texto é a concretização de um discurso; texto equivaleria ao próprio signo linguístico. Barros (2000, p. 54) aproxima o conceito de texto ao de discurso quando define o discurso “[...] como objeto produzido pelo sujeito da enunciação e como objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário”.

Enunciado é o termo usado “[...] para a manifestação concreta de uma frase, em situação de interlocução” (KOCH, 1997, p. 13). Para Greimas e Courtés (1979, p. 148), enunciado define-se como “[...] a relação-função que constitui os termos-actantes [...]”. Assim, a relação-função (de junção) entre os actantes sujeito e objeto de valor, por exemplo, define o enunciado de estado. Por outro lado, a relação entre dois sujeitos, em que um modifica o estado de junção do outro, caracteriza o enunciado de transformação (ou de fazer).

Parece-nos razoável dizer que texto e enunciado são termos que se encontram no mesmo campo de “concretização” ou da manifestação; que o primeiro pode-se constituir por um ou mais enunciados. Ao passo que a enunciação é um processo que produz o discurso e este produz a significação, objeto de estudo da semiótica. Verticalizando-se, teremos que a enunciação produz o discurso, que é concretizado pelo texto, que se constitui de um ou mais enunciados (de ser e/ou de fazer).

2.4.3.2 Da embreagem à debreagem

À sintaxe discursiva reservam-se as relações entre o sujeito discursivo e seu enunciado, ou seja, as marcas da enunciação no enunciado, bem como as relações entre enunciador e enunciatário, isto é, que procedimentos argumentativos são utilizados para manipular os enunciatários de que a mensagem transmitida é verdadeira.

Na condição de objeto de comunicação, o discurso é destinado do enunciador para o enunciatário, carregado de ideologia (ou sistema de valores) e com um propósito definido: persuadir o destinatário-receptor a aceitar o ponto de vista do

enunciador-emissor. Em outros termos, o enunciador “discursa” com o fito de manipular seu enunciatário, seja por intimidação, por provocação, por sedução ou por tentação.

Essa verdade é transmitida pelo emissor-enunciador por intermédio de dois mecanismos discursivos que se produzem nos discursos para criar a ilusão de verdade na mente do receptor-enunciatário. São eles: (1) os efeitos de proximidade ou distanciamento da enunciação e (2) os efeitos de realidade ou de referente. Esses dois mecanismos são considerados quando desejamos estudar as projeções da enunciação no enunciado, o que passamos a fazer em seguida.

No processo enunciação-enunciado, os mecanismos de embreagem e debreagem (desembreagem) aparecem como efeitos de proximidade/distanciamento e os de atorialização, espacialização, temporalização e “delegação de voz” como efeitos de realidade. Ambos os efeitos servem como instrumentos de persuasão, sedução e/ou manipulação do enunciador em relação ao enunciatário.

A debreagem é o procedimento que se define “[...] como o distanciamento do sujeito, lugar e tempo da enunciação em relação ao enunciado” (BATISTA, 2001, p. 104). Para Fiorin (2000, p. 41), define-se como um mecanismo no qual “[...] se projeta no enunciado quer a pessoa (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (lá) do enunciado”. Barros (2000, p. 54) usa o termo *desembreagem* e o define como uma operação em que a enunciação “[...] projeta, para fora de si, os actantes e as coordenadas espaço-temporais do discurso, que não se confundem com o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação”.

Esses três elementos básicos – pessoa, tempo e espaço – do enunciado-discurso motivam a tripartição da debreagem em actancial, temporal e espacial:

A debreagem actancial consistirá, então, num primeiro momento, em disjuntir do sujeito da enunciação e em projetar no enunciado um *não-eu*; a debreagem temporal, em postular um *não-agora* distinto do tempo da enunciação; a debreagem espacial, em opor ao lugar da enunciação um *não-aqui*. (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 95).

Quando os actantes da enunciação apresentarem-se instalados no discurso, isto é, os discursos em primeira pessoa, a debreagem será enunciativa; e quando os actantes do enunciado instalarem-se no discurso, isto é, quando se encontrar

instalado no discurso “[...] um sujeito distinto e distante em relação à instância da enunciação” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 140), ou, ainda, quando o discurso aparecer em terceira pessoa, simulando distanciamento entre a enunciação e o respectivo enunciado, a debreagem será enunciva. É desnecessário lembrar que, na prática, não há enunciado sem enunciação.

No que tange ao termo embreagem, destaquem-se as palavras de Fiorin (2000, p. 52): “A embreagem é o mecanismo em que ocorre uma suspensão das oposições de pessoa, tempo e espaço”. Ou, ainda, no dizer de Batista (2001, p. 104), quando coloca que embreagem diz respeito à “[...] proximidade do Sujeito, lugar e tempo em relação à enunciação e ao enunciado”. Greimas e Courtés (1983, p. 140) fazem referência à embreagem como uma “[...] identificação entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação”.

Quanto aos efeitos de realidade ou efeitos de referente, são conceituados por Barros (2000, p. 59) como “[...] ilusões discursivas de que os fatos contados são coisas ocorridas [...] de que o discurso copia o real”. Ressalta, ainda, a citada autora que esses efeitos dizem respeito à semântica discursiva (e não à sintaxe) e que o recurso semântico que gera esses efeitos denomina-se ancoragem, cuja definição compreende o processo “[...] de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como reais ou existentes” (BARROS, 2000, p. 60). Enfim, tem-se uma simulação: o discurso parece ser cópia da realidade. As pessoas, os espaços e o tempo do discurso são “conhecidos” de todos; são, fingidamente, elementos da realidade do enunciador e dos enunciatários; portanto, “verdadeiros”.

Além da ancoragem, há outro importante recurso para criar a ilusão de verdade nos discursos: o discurso direto, em que ocorre delegação de voz no interior dos discursos, a fim de que seja criada uma situação real de diálogo. Esse artifício é muito utilizado pela imprensa, pois, além de gerar o referido efeito, exime o narrador de responsabilidades indesejáveis.

Tais efeitos de realidade utilizados nos discursos envolvem os procedimentos de atorialização, espacialização e temporalização, elementos decisivos para a significação do discurso, caracterizado, segundo Pais (1995, p. 137), da seguinte maneira: “Desenvolve-se um discurso num contexto social, que o envolve e que se desloca no eixo do tempo”. Assim, um discurso envolve elementos, tais como pessoas (sujeitos agentes ou citados), espaços (onde os sujeitos interagem) e tempos (através do qual se passa o acontecimento).

2.4.3.3 Da atorialização discursiva

O procedimento de atorialização – resultado dos mecanismos de embreagem e debreagem – caracteriza-se pelo conteúdo próprio que individualiza o ator e “[...] o faz aparecer como uma figura autônoma do universo semiótico” (GREIMAS, 1983, p. 34). Em geral, apresenta-se como um ser individual e figurativo, mas pode apresentar-se também como um ser coletivo e/ou não-figurativo. Nesse sentido, a noção de ator ultrapassa a de personagem. Bouacha e Bertrand (1997, p. 150) afirmam que personagem é “[...] pessoa humana representada num texto de ficção”. Já o conceito de ator é apresentado assim:

A noção de ator, que tende a substituir a de “personagem”, é ao mesmo tempo mais ampla e mais bem definida: o ator é uma unidade lexical (um nome) que possui uma dupla caracterização: pelas qualificações sucessivas que lhe asseguram sua particularidade (atribuição de um papel temático determinando certas virtualidades de ações: o papel de “xerife” [...]; atribuição de um nome próprio [...]; pelas funções (o “fazer” do ator) recuperáveis o quadro dos programas narrativos o interior dos quais o ator encontra-se engajado, e no término dos quais adquire ou vê-se privado dos valores visados”. (In: GALVES et al., 1997, p. 150).

As relações entre enunciador e enunciatário caracterizam-se em função do objetivo do ato de comunicação, ou seja, tendo em vista o enunciador desejar convencer seu enunciatário, aquele utiliza certos procedimentos argumentativos para que este acredite no que se transmite. Fiorin (2000, p. 52) esclarece o seguinte: “A argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário”. Enunciador é o sujeito discursivo responsável pelo fazer persuasivo, ao passo que enunciatário é o sujeito do fazer interpretativo. Eles representam, no nível discursivo, o destinador e o destinatário, respectivamente, da narrativização. Convém lembrar que o enunciador converte-se em enunciatário no instante em que a “palavra” esteja com o outro sujeito, e vice-versa.

Nesse processo de persuasão e interpretação, ou seja, no fazer persuasivo do enunciador e no fazer interpretativo do enunciatário, Barros (2000, p. 63) destaca o seguinte: “Dois aspectos principais da manipulação precisam ser examinados: o contrato que se estabelece entre enunciador e enunciatário e os meios empregados na persuasão e na interpretação”.

Por meio do contrato, o enunciador deixa suas marcas ou pistas no discurso a fim de que o enunciatário, ao interpretá-las, aceite a mensagem como verdadeira. É evidente que a produção do discurso, assim como sua interpretação, é condicionada por fatores linguísticos, socioculturais, entre outros. O fazer persuasivo elabora um discurso, quanto ao gênero, à coesão e à coerência, quanto à ideologia, quanto ao tema e às figuras, para citar os principais. Já o fazer interpretativo exige que o enunciatário capte a mensagem a partir das marcas sócio-linguístico-ideológico-culturais espalhadas pelo discurso, o que possibilita que o sujeito o aceite ou não como verdadeiro, de acordo com as intenções do enunciador propostas no discurso e para o discurso.

O segundo aspecto da manipulação a ser considerado, além do contrato acima referido, são os procedimentos discursivos utilizados na persuasão e captados na interpretação. Sejam enumerados, entre outros, os procedimentos de argumentação – tais como algumas figuras de linguagem, a citação ou discurso relatado de autoridade –, os pressupostos e os subentendidos.

De acordo com Charaudeau (2008, p. 44), os protagonistas se encontram no ato de linguagem, como evento de produção e de interpretação de saberes. Assim, o ato de linguagem envolve um processo de produção (de um eu-enunciador para um tu-destinatário) e um processo de interpretação (de um tu-interpretante sobre um eu-comunicante). Sendo assim, o processo “interenunciativo” supõe quatro (e não dois) sujeitos, que “[...] pertencem a dois universos de discursos diferentes” (CHARAUDEAU, 2008, p. 45).

No ato produtor de linguagem, um eu-comunicante dirige-se a um tu-interpretante, considerando as circunstâncias de discurso disponíveis. Nesse processo de comunicação, esse tu-interpretante não se restringe apenas a mero receptor de mensagens. Ele é, antes, um “construtor de imagens” de seu eu-produtor. Assim, destacam-se um eu-comunicante em relação a um tu-interpretante e um eu-enunciador em relação a um tu-destinatário.

Esse tu-destinatário aparecerá na superfície textual, nos discursos injuntivos em geral, ou encontrar-se-á pressuposto no ato de linguagem, nos discursos em terceira pessoa (CHARAUDEAU, 2008, p. 46). A existência desse “tu” resulta da ação do eu-produtor que, ao enunciar-se, projeta seu respectivo interlocutor ideal e adequado a sua enunciação. É, igualmente, normal que o eu-produtor se dirija a vários tu-destinatários.

Quanto ao tu-interpretante, tem o livre-arbítrio de processar sua interpretação a respeito do “eu”, de acordo com as condições de discurso. Esse tu incumbe-se de confirmar as hipóteses feitas pelo eu-produtor sobre o tu-destinatário, o que significa a identificação entre o tu-interpretante e o tu-destinatário (CHARAUDEAU, 2008, p. 46). Ou, então, o tu-interpretante pode recusar as hipóteses do eu-produtor, o que estabelece uma diferença entre o tu-interpretante e o tu-destinatário. Mas essa discordância do tu-interpretante em relação ao eu-comunicante, apesar de legítima, em alguns contextos pode implicar sanções diversas ao interpretante.

A interpretação do tu-interpretante em relação ao eu-comunicante produz um eu-enunciador, ou seja, este resulta em uma imagem diferente daquela que o eu-produtor pensa de si ou deseja para si. Esse eu-enunciador também existe independente de aparecer ou não na superfície textual. Nos discursos em primeira pessoa, ele se explicita; nos discursos em terceira pessoa, está pressuposto. As relações entre o eu-comunicador, o eu-enunciador e o tu-interpretante podem ser esclarecidas da seguinte maneira: um ato de linguagem de um eu-enunciador só pode apresentar-se performativo se o tu-interpretante considerar que o eu-comunicador tenha um “poder” efetivo com relação à ação descrita (CHARAUDEAU, 2008, p. 50).

Por fim, o ato de linguagem não se limita a ser apenas um ato de comunicação. Mais do que isso, é um jogo de intenções, de construção de hipóteses e de interpretações de conhecimentos linguísticos e de práticas sociais. Um jogo entre o sujeito eu-comunicante e o sujeito tu-interpretante, configurados num espaço externo, e entre os sujeitos eu-enunciador e tu-destinatário, configurados no espaço interior da enunciação.

2.4.3.4 Da identidade ao *ethos*

Neste subnível do patamar discursivo do percurso, dois assuntos merecem destaque em razão do tema de nossa tese: o *ethos* discursivo e a identidade. Em relação ao primeiro, adotamos as reflexões de Maingueneau (2001, 2005) sobre o *ethos* aristotélico. Quanto ao segundo, miramos nas ideias de Bauman (2005) e de Hall (2006), cujos estudos sobre “identidade” remontam aos últimos anos do século passado.

Originária dos estudos retóricos de Aristóteles sobre as provas engendradas pelo discurso necessárias à persuasão do orador (EGGS, 2005, p. 29) – o *logos*, o *ethos* e o *pathos* –, a ideia de *ethos* relaciona-se com a de enunciação, enunciado, locutor e subjetividade (AMOSSY, 2005, p. 9-11). O locutor, a partir de uma enunciação, utiliza a língua, produz o enunciado e, de forma subjetiva, constitui uma imagem de si no discurso, a fim de persuadir o interlocutor. Assim, “[...] o ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2005, p. 9). O discurso, ao mesmo tempo em que é formatado, conscientemente ou não, por um locutor, formata-lhe uma imagem por meio de marcas que retratam seus conhecimentos, suas qualidades, crenças e ideologia.

Fiorin (2008, p. 56) ressalva que o *ethos* de um autor (orador) não pode ser captado por intermédio de apenas uma de suas obras, um de seus discursos. Para ele, o *ethos* só pode ser identificado no conjunto de suas obras. Referir-se ao *ethos* de apenas uma das obras é referir-se ao *ethos* do narrador (personagem) e não ao do autor (orador) em sua totalidade.

Na Retórica de Aristóteles, segundo Eggs (2005, p. 30), encontram-se dois campos semânticos para o termo *ethos*: um de sentido moral, relacionado a virtudes como honestidade e benevolência, e outro de sentido neutro, relacionado a costumes ou a caráter. Mesmo assim, Eggs (2005, p. 30) considera que essas duas concepções, aparentemente divergentes, servem para compor a atividade argumentativa e conclui que não se pode realizar o *ethos* moral sem realizar o neutro.

Esse autor defende que o *ethos*, ao mesmo tempo em que se constitui numa das três provas de argumentação (ao lado do *logos* e do *pathos*), engloba essas três “peças de convicção”. Partindo do princípio aristotélico de que o orador inspira confiança em seu auditório (i) se for sábio e razoável em seus ensinamentos – *phrónesis* –, (ii) se for honesto e sincero – *epieíkeia* – e (iii) se for solidário e benevolente a seu auditório – *eúnoia* –, Eggs (2005, p. 32-33) associa essas três razões ao *logos*, ao *ethos* e ao *pathos* respectivamente, para demonstrar que o *ethos* é tridimensional: contempla um *logos*, um *pathos* e um *ethos*. Assim, um orador (seu *ethos*) se constitui e se apresenta sob essas três dimensões: ser pensante (*logos*), ser animal (*pathos*) e ser político (*ethos*).

O termo *ethos* foi integrado às ciências da linguagem, segundo Amossy (2005, p. 14), pela teoria polifônica da enunciação de Oswaldo Ducrot, para quem o termo

serve para designar “[...] a imagem que seduzirá o ouvinte e captará sua benevolência” (1987, p. 188). Mas o próprio Ducrot (1987, p. 189) destaca que não se trata de uma imagem autoelogiosa, explicitada pelo orador sobre si, mas da “[...] aparência que lhe confere a fluência, a entonação [...] a escolha de palavras, os argumentos [...]” no discurso. De acordo com Amossy (2005, p. 15), o *ethos* ducrotiano designa “[...] a imagem do locutor como ser do discurso”.

De acordo com Maingueneau (2008, p. 13), “a prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão [...] dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança”. Para tanto, o orador-enunciador proporciona, por meio de gestos, palavras, argumentos, de sua aparência, ao destinatário elaborar uma imagem daquele que lhe destina o discurso. Assim, a formatação do *ethos* do orador resulta de uma conjunção de múltiplos e complexos fatores que afetam a sensibilidade do destinatário.

Esse teórico propõe o termo “incorporação” para referir-se ao modo como o destinatário se apropria do *ethos*: o texto dá corpo ao fiador; o destinatário incorpora os esquemas do discurso; e tais incorporações, segundo Maingueneau (2008, p. 18) “[...] permitem a constituição de uma comunidade imaginária dos que aderem ao mesmo discurso”. Tais “incorporações” fortalecem a confiança entre as partes e favorece o convencimento. O referido autor, para enfatizar a importância do *ethos*, ressalta, ainda, que a compreensão de um texto é afetada, muitas vezes, mais pela ausência dos *ethe* da enunciação dos discursos do que pelo baixo saber enciclopédico do destinatário.

Maingueneau articula o conceito de *ethos* ao de cena de enunciação. Para ele (2001, p. 87), “o *ethos* envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado”. Esse autor distingue dois tipos de *ethos*: discursivo e pré-discursivo. O primeiro equivale ao conceito aristotélico; o segundo diz respeito às representações, previamente, elaboradas pelo coenunciador sobre o enunciador (MAINGUENEAU, 2005, p. 71). Em muitas ocasiões, presume-se que não se estabeleçam prévias representações do *ethos* do enunciador em razão do desconhecimento por parte do coenunciador, fato diferente em relação a pessoas públicas, cujos *ethe* pré-discursivos são confirmados ou negados em cada enunciação.

Quanto ao *ethos* discursivo, Maingueneau (2001, p. 98) destaca que um texto qualquer apresenta uma “voz” específica representada por um “[...] *tom* que dá

autoridade ao que é dito”. Esse *tom* possibilita ao leitor elaborar uma representação corporal do enunciador (que não se confunde com o autor efetivo do texto) e faz surgir o “papel de fiador do que é dito” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98), instância subjetiva resultante da leitura do texto. A figura do fiador, que surge da leitura do texto como instância subjetiva, investe-se de um caráter e de uma corporalidade, os quais se apóiam em representações sociais e em estereótipos culturais da coletividade onde se origina a enunciação (MAINGUENEAU, 2005, p. 72).

A noção de *ethos* em Maingueneau ultrapassa os limites da argumentação de Aristóteles, no sentido de “meio de persuasão”, aplica-se a textos orais, escritos, argumentativos ou não. O *ethos* integra a cena de enunciação, a qual precede o discurso que será enunciado. Independentemente da sequência e do gênero textual, o *ethos* compreende um conjunto de aspectos físicos e psíquicos construídos por meio de marcas textuais sobre o enunciador (fiador), ao qual se atribui um caráter e uma corporalidade (MAINGUENEAU, 2005, p. 69). Dessa maneira, há de se tomar o enunciador como resultante de uma interação discursiva inserida em uma “[...] configuração cultural que implica papéis, lugares e momentos de enunciação [...] e um modo de circulação para o enunciado” (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Em suma, a ideia do *ethos* recobre-se de certa complexidade em razão de referir-se a uma representação dinâmica e, até certo ponto, intuitiva do destinador e do destinatário. Por isso, não se trata de um termo facilmente definível. Além do mais, nem sempre o destinador consegue mostrar-se em seu discurso como pretende que seu destinatário o perceba. Ao destinatário cabe a responsabilidade para fazer convergir uma série de fatores díspares, discursivos e extradiscursivos, para a formatação do *ethos*. Mais do que simples interpretação do discurso, a ele cabe, também, “incorporar-se” à proposta de elaboração do discurso para compreendê-lo, identificá-lo quanto ao *ethos* do orador e, após isso, posicionar-se, aceitando ou rejeitando as ideias apresentadas.

As reflexões sobre “identidade” entram no centro dos debates, no âmbito das meditações sociológicas, somente a partir das últimas décadas do século passado (BAUMAN, 2005, p. 22-23). Trata-se de um assunto que enseja muitas controvérsias, pois ainda se encontra em processo de “maturação” (HALL, 2006, p. 8). Para o propósito deste trabalho, importa elucidar tal conceito apesar dos obstáculos deparados por correntes filosóficas ou sociológicas que se detiveram em refletir sobre o tema.

Segundo Hall (2006, p. 7), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo, estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...]”. Elas, que por séculos se caracterizam como racionais, centradas e permanentes, fragmentam-se e tornam-se “volúveis”: são agora transformadas a cada momento da história do indivíduo. Como consequência, cada indivíduo pós-moderno possui múltiplas e mesmo contraditórias identidades.

Diferentemente da concepção “estática” do Iluminismo e da reflexão sociológica sobre identidade, na era globalizada a “identidade” pluraliza-se para “identidades”, porque, em cada momento de interpelação cultural, uma nova identidade se configura para aquele instante histórico (HALL, 2006, p. 13). Já não existe a identidade, “unificada, completa e segura”, mas as identidades, pois o “[...] sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p. 13). Em cada momento em que o indivíduo é interpelado historicamente e culturalmente, suas identidades são enfatizadas conforme as exigências ou conveniências requeridas para a ocasião. Por isso, cada indivíduo se constitui de inúmeras – e também contraditórias – identidades, as quais, por meio de processos inconscientes, vão se formando infinitamente, em processo contínuo de “deslocamento” ou “fragmentação” (HALL, 2006, p. 38).

O conceito de identidade, segundo Bernd (2003, p. 17), “[...] não pode afastar-se do de alteridade: a identidade que nega o outro, permanece no mesmo (*idem*)”. Sendo o homem um ser regido pelo espírito gregário por excelência, sua identidade se forma e se transforma por meio de suas interações sociais. Assim, não se há de conceber apenas um fator determinante para a formação de uma identidade, pois inúmeros fatores são possíveis para se “identificar” um indivíduo, como fatores biológicos, sociais, históricos, culturais, psicológicos, entre outros (BERND, 2003, p. 16-17).

Refere-se essa autora (2003, p. 16-17) a dois tipos de identidades: de primeiro e de segundo grau. O primeiro tipo diz respeito a caracteres empiricamente verificáveis, como o sexo e a cor da pele. Esse tipo não deve ser considerado isoladamente para se caracterizar a identidade de um indivíduo. O segundo tipo refere-se a uma “[...] uma identidade que se constrói simbolicamente no próprio processo de sua determinação” (BERND, 2003, p. 17). Assim, essa identidade de segundo grau é aquela que melhor caracteriza um indivíduo, pois resulta de uma

“construção/desconstrução” a partir de múltiplos fatores e de vários olhares: de si, de si em relação ao outro e do outro em relação a si.

Conforme Grigoletto (2006, p. 25), “[...] cada indivíduo é, na verdade, uma multiplicidade (por exemplo, mulher, negra, imigrante) [...]”. Essas e outras identidades constituem o sujeito cuja conveniência decidirá quais identidades servirão como estratégia pessoal para representá-lo. Para ela, as identidades, como “[...] resultados provisórios de práticas identitárias”, assumem um caráter contingente e indeterminado (GRIGOLETTO, 2006, p. 25).

Nesse diapasão, Neves (2006, p. 46), refletindo sobre as identidades de professor e aluno no processo de aprendizagem de língua estrangeira, afirma que tais sujeitos “[...] são atravessados por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, sendo assim possível flagrar momentos de identificação”.

De acordo com Rajagopalan (2006, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. Para esse autor, a identidade mantém tão estreita relação que não se há de tomar isoladamente este ou aquele termo sob pena de tornar prejudicial a reflexão teórica linguística. Assim, a identidade, como a língua, se caracteriza por um constante “vir-a-ser” ou, como prefere o autor, ambas encontram-se, permanentemente, “num estado de fluxo”.

Maher (2006, p. 117) concebe a identidade como um “[...] construto sócio-histórico [...] e um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação [...]”. Para ela, a identidade associa-se não a fatores ligados à raça ou à cultura, mas a construções resultantes das relações sociais entre o “eu” e os “outros”, a partir das quais se estabelecem “fronteiras identificatórias” e reconhecimentos dos membros do grupo ao qual pertence. Tais identidades se revelam no discurso individual e no discurso do grupo, na linguagem em uso.

Para Bauman (2005, p. 22), a identidade se caracteriza por sua dinamicidade, como algo que “[...] ainda se precisa construir a partir do zero”. Ela não é algo acabado, que está posto e deve/pode ser descoberto a qualquer momento. Diferente disso, a essência da identidade

[...] não pode ser constituída senão por referência aos vínculos que conectam o “eu” a outras pessoas e ao pressuposto de que tais vínculos são fidedignos e gozam de estabilidade com o passar do tempo (BAUMAN, 2005, p. 75).

Na sociedade moderna, ou “líquido mundo moderno”, as identidades se caracterizam pela inconsistência e superficialidade. As relações sociais são desprovidas de alguma profundidade. Elas se caracterizam pela pressa em acabar para recomeçar adiante com outras pessoas. Os produtos de consumo bem retratam tais identidades: despertam sempre novos interesses, mas, logo a seguir, tornam-se velhos e novos desejos são despertados (BAUMAN, 2005, p. 76). Por isso, numa sociedade líquida, a fluidez é a principal marca de sua identidade.

As reflexões sobre identidade destacadas aqui concebem a identidade como processo e como “aquisição” interativa. Resulta de ações e de interações entre indivíduos, que se formam mutuamente, não sendo jamais um elemento inato. É no contexto da interatividade que o indivíduo adquire as condições favoráveis ao processo de autodeterminação e aceitação “identitária”. Trata-se de um processo que se formata e se transforma, indefinidamente, num espaço e no curso do tempo, gerando, por isso, multi-identidades.

Tais identidades, resultantes do deslocamento das identidades uniformes e centradas, pluralizaram-se, diversificaram-se, ainda mais, por causa da implementação do processo de globalização, iniciado na segunda metade do século XX. Mas, segundo Hall (2006, p. 97), o referido processo “[...] não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local”. O fato é que ações resultantes desse processo têm gerado “deslocamentos” mais variados e contraditórios do que supunham adeptos e opositores.

2.4.3.5 Da temporalização discursiva

Benveniste (2006, p. 71) faz referência a três tipos de tempos: o físico, o crônico e o linguístico. O primeiro, mais abrangente, denota o tempo que mede o movimento exterior dos seres e o das relações entre o anterior e o posterior. O segundo é o tempo dos acontecimentos, no qual se insere nossas vidas. E o terceiro é o tempo linguístico, que se liga ao fenômeno da fala e define-se e organiza-se como função do discurso. Para Benveniste (2006, p.75), “[...] o presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua” e se constitui em marco divisor entre dois outros momentos, igualmente discursivos: o passado, que deve ser

evocado pela memória, e o futuro, que se dispõe segundo uma visada diretiva para frente em relação ao marco divisor.

Entretanto esse passado e esse futuro limitam-se, respectivamente, a um “ontem” e a um “amanhã” ou, no máximo, um “anteontem” e um “depois de amanhã”. Apenas eles podem ser considerados tempos linguísticos para Benveniste (2006, p. 79). Fora desses limites temporais, expressões como “há cinco dias/semanas” ou “no próximo mês/ano” são operadores temporais que fazem a transposição do tempo linguístico para o tempo crônico.

A categorização do sistema temporal adotada por Fiorin (2005, p. 146) subdivide-se em três momentos específicos: o momento da enunciação, o da referência e o do acontecimento. O tempo do acontecimento ordena-se de acordo com os diferentes momentos de referência, por meio da “[...] categoria topológica concomitância *versus* não-concomitância (anterioridade *versus* posterioridade)”.

Organizam-se os tempos verbais conforme seja o sistema temporal enunciativo ou enuncivo. Os tempos enunciativos ordenam-se pelo presente, pretérito perfeito e futuro do presente. Os enuncivos ordenam-se pelo pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) e pelo futuro (do presente e do pretérito).

Flexionado no presente, o verbo marca a coincidência entre o momento do acontecimento e o de referência presente (FIORIN, 2005, p. 149). O presente pontual denota estado ou ação atual ao momento de referência. Trata-se de um “agora” que ocorre num ponto preciso, em que o momento da enunciação coincide com o momento de referência (“Leio Greimas, folheio livros, faço anotações, refaço-as...”). No presente durativo (“Aos sábados, estudo semiótica”), assim como no presente gnômico (presente das “verdades eternas”, das definições, dos provérbios), é o momento de referência que coincide com o do acontecimento.

O pretérito perfeito marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o de referência. E o futuro do presente indica uma posterioridade do momento do acontecimento em relação ao momento de referência, bem como pode substituir o modo imperativo.

Quanto aos sistemas enuncivos ordenados nos tempos perfeito e imperfeito, a concomitância entre os momentos do acontecimento e de referência pode-se dar por este ou por aquele tempo verbal. Mas é o aspecto verbal que vai definir o valor e a nuance desses tempos verbais: acabado, dinâmico e pontual (perfeito); inacabado, estático e durativo (imperfeito).

O pretérito mais-que-perfeito “[...] indica uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência pretérito” (FIORIN, 2005, p. 158). Por seu turno, o futuro do pretérito “[...] exprime uma relação de posterioridade do momento do acontecimento em relação a um momento de referência pretérito”. E o futuro do presente “[...] exprime posterioridade em relação a um momento de referência futuro” (FIORIN, 2005, 162).

Também os advérbios de tempo articulam-se conforme seja o sistema enunciativo ou enuncivo. No primeiro caso, os referidos advérbios podem expressar concomitância (agora, neste momento), anterioridade (ontem, no mês passado) ou posterioridade (amanhã, na próxima semana). No segundo caso, podem exprimir concomitância (então, nesse/naquele momento), anterioridade (na véspera, no dia anterior) ou posterioridade (no dia seguinte, no outro mês). Tais advérbios, ainda conforme Fiorin (2005, p. 168), igualmente denotam aspecto: pontual (de repente, depressa), durativo contínuo (por muito tempo, ininterruptamente), durativo iterativo (habitualmente, às vezes).

2.4.3.6 Da espacialização discursiva

A noção de espaço, de acordo com Greimas e Courtés (1983, p. 156), contempla a de “objeto construído”, que pode ser tomado sob o prisma geométrico, psicofisiológico ou sociocultural. Os referidos mestres avaliam que, sendo o sujeito considerado como construtor de espaço, deve-se admitir, na definição de espaço, todas as qualidades referentes aos sentidos do homem. Assim, o espaço-objeto identificar-se-ia em parte com o da “[...] semiótica do mundo natural (que trata [...] das significações do mundo e das que se referem aos comportamentos somáticos do homem) [...]” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 156).

Courtés (1997, p. 384-6) enfatiza a distinção entre os espaços enunciativos e os enuncivos. Para ele, situar os espaços no enunciado e na enunciação implica orientar a compreensão do objeto de acordo com o ponto de vista de localização eleito pelo enunciador em relação ao destinatário. Assim, o aqui e o ali, o longe e o perto, o em cima e o embaixo, só podem ser determinados em razão do ponto de vista que o destinador impõe ao destinatário.

No mesmo diapasão, Fiorin (2005, p. 260) caracteriza o espaço discursivo, como objeto construído na medida em que se introduz “[...] uma descontinuidade

numa continuidade”. Para esse autor, o espaço tópico (diferente do espaço linguístico) é pluridimensional e “[...] suas relações são simétricas e reversíveis em função do ponto em que se organiza o espaço” (FIORIN, 2005, p. 260).

O espaço tópico caracteriza-se por uma posição e por uma “direcionalidade”. Nesse espaço, especifica-se uma posição referencial do corpo e indica-se uma direcionalidade para seu movimento. No espaço linguístico, é um “eu” que o determina. Esse espaço independe do espaço tópico e tem suas próprias marcações. Um “aqui” pode situar-se em cima, embaixo, de um lado, de outro, conforme a posição ocupada pelo destinador em relação a um ponto de referência.

Alguns pronomes demonstrativos e alguns advérbios situam o ser do discurso no espaço linguístico. Por exemplo, os pronomes “este” e “esse” indicam “[...] o espaço da cena enunciativa e o “aquele”, o que está fora dela (FIORIN, 2005, p. 266). Os advérbios “aqui”, “cá” e “ai” marcam o espaço da enunciação, ao passo que “ali” e “lá” indicam o espaço fora da cena enunciativa (FIORIN, 2005, p. 269).

A importância de se dominar o conhecimento e o uso dos mecanismos espaciais da língua pode ser explicitada na seguinte observação de Fiorin (2005, p. 287) sobre um emprego capcioso de um “lá” que expulsa o enunciatário da enunciação. No seguinte exemplo: “Venha de lá que eu te ensino...”, embora se estabeleça uma conexão entre um “eu” e um “tu”, o “lá” remete a um “ele” - fora da enunciação -, o que “[...] assinala matiz de insolência na fala do enunciador”.

2.4.3.7 Das figuras aos temas

A semântica discursiva corresponde ao subnível em que se dá a consubstanciação dos esquemas abstratos da narrativa. Em outros termos, os valores do nível narrativo são concretizados no da semântica discursiva. Assim, termos abstratos das estruturas narrativas como sujeito e objeto de valor recebem revestimentos semânticos e passam a ser individualizados por meio dos nomes próprios, tais como “Bentinho”, “Iracema”, ou de papéis temáticos, tais como “o coveiro” ou “a madrasta”. Da mesma forma, o objeto de valor concretiza-se nesse subnível e passa a ser, por exemplo, um enlace matrimonial, ou a aquisição de alimento, ou a extinção da miséria.

Essa concretização de elementos da narrativa apresenta-se no patamar discursivo sob a forma de dois procedimentos semânticos: a tematização e a

figurativização. A noção de tema e figura, em Fiorin (2000, p. 65), é apresentada nos seguintes termos: tema, para ele, é “[...] um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural”. Por outro lado, o conceito de figura nos é dado da seguinte maneira: “[...] é o termo que remete a algo do mundo natural” (FIORIN, 2000, p. 65). Ainda a respeito desses termos, Barros (2000, p. 68) destaca o que se segue: “Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos”. E sobre figuras, diz-nos o seguinte: “[...] figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial” (BARROS, 2000, p. 72).

O figurativo corresponde ao significado de um sistema de representação com o qual se relaciona um elemento do plano da expressão da realidade perceptível. Será considerado figurativo tudo o que estiver relacionado a um dos sentidos: audição, olfato, paladar, tato e visão (COURTÉS, 1997, p. 238). Por sua vez, temático deve ser considerado fora do alcance do universo do mundo natural. Trata-se do significado do sistema de representação que não apresenta nenhum elemento correspondente ao referente. Figurativo e temático são opostos e, ao mesmo tempo, complementares. O primeiro mantém relação com o mundo exterior, apreensível pelos sentidos. O segundo diz respeito ao mundo interior pelas construções mentais de acordo com o jogo das categorias conceptuais que as constituem.

Para Courtés (1997, p. 240), o figurativo não se reduz a si mesmo. Em muitos casos, o figurativo exige, para sua compreensão, ser assumido por um tema. Nesse caso, a relação figurativa e temática poderia ser homologada conforme a dicotomia saussuriana significante e significado ou hjelmsleviana expressão e conteúdo. Diferentemente, o temático pode subsistir de maneira autônoma, sem necessidade da presença do figurativo, como, por exemplo, a linguagem matemática.

Na relação figura e tema, uma figura pode corresponder a vários temas, como, por exemplo, uma fotografia pode ensejar diversas interpretações; ou, então, várias figuras podem corresponder a apenas um tema, como ocorre nas parábolas. Também é possível corresponder a uma figura um só tema, como ocorre na estrutura do símbolo (a balança, por exemplo, sendo o símbolo da justiça).

Em resumo, entendemos que figura e tema dizem respeito aos conceitos de “realidade” e de “abstração”, respectivamente. As figuras são elementos representativos dessa realidade (natural ou ficcional, mas realidade), enquanto os temas representam as ideias, o conteúdo desses elementos. Parece-nos ser

oportuno relacioná-los a plano de expressão e plano de conteúdo, conforme os ensinamentos de Hjelmslev (1975, p. 64).

2.4.3.8 Da isotopia discursiva

Tomado por empréstimo aos domínios da físico-química, o termo isotopia ingressa no campo da semântica, inicialmente, sob a definição de “iteratividade de classemas”. Depois, o conceito foi ampliado para “[...] o conjunto redundante de categorias semânticas que tornam possível a leitura uniforme do discurso [...]” (GREIMAS, 1970, p. 188). No dicionário de semiótica, aparece como “[...] recorrência de categorias sêmicas, quer sejam temáticas ou figurativas” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 246).

Mas, no tomo II do referido dicionário, corrigem: “A isotopia é definida como uma recorrência de semas e não de categorias” (GREIMAS e COURTÉS, 1991, p. 153, tradução livre). Assim, as isotopias podem ser figurativas ou temáticas. As figurativas remetem ao patamar discursivo do percurso gerativo; as temáticas, por sua abstração, situam-se nos patamares mais profundos.

Courtés (1979, p. 63) faz referência ao termo isotopia da seguinte forma: “[...] uma seqüência discursiva qualquer será considerada isotópica se possuir um ou vários classemas recorrentes”. O termo classema é explicitado por esse autor como sendo um sema contextual ou “[...] variações de sentido provindas de um contexto”. (COURTÉS, 1979, p. 61). Para Fiorin (2000, p. 81), isotopia “[...] é a recorrência do mesmo traço semântico ao longo de um texto”. Por último, Barros (2000, p. 87) define isotopia como “[...] a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso [...]”. Assim, a isotopia propicia a compreensão dos temas e das figuras espalhadas pelo discurso.

São as modalidades — tomadas na condição de enunciados que regem outros — que orientam as isotopias internas de um discurso. Como os valores são relacionados a seus respectivos universos de discursos modalizados, uma semiótica-objeto pode ser percebida sob diferentes isotopias, permite a diferentes enunciatários, embora não infinitamente, elaborar planos de leituras diversos. Nesse caso, em que ocorrem simultaneamente isotopias, registra-se o fenômeno de pluri-isotopia (COURTÉS, 1997, p. 283).

Além dessa relação do termo isotopia com o plano do conteúdo, Greimas e Courtés (1983, p. 247) enfocam a possibilidade de se relacionar a “isotopia” também ao plano da expressão. Essas isotopias significantes estariam mais relacionadas às artes, cuja “expressividade” importa mais do que a “comunicação”, o prazer do como dizer suplanta a intenção do simplesmente dizer.

A respeito de temas e de figuras – cuja reiteração define a isotopia e esta proporciona ao leitor, no dizer de Fiorin (2000, p. 81), “um plano de leitura” ou “um modo de ler o texto” –, ressalte-se que não há discurso totalmente figurativo ou exclusivamente temático, mas uma predominância deste ou daquele aspecto. E mais: “Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado” (FIORIN, 2000, p. 64). Assim, quando dissermos que um discurso é temático ou figurativo, referir-nos-emos à sua prevalência temática ou figurativa, e que, mesmo figurativo, todo discurso tem seu(s) tema(s).

3. ASPECTOS HISTÓRICOS

3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

O ensino técnico/tecnológico, na esfera pública federal, somente pode ser bem compreendido quando inserido em seu contexto real de criação e desenvolvimento. Por isso, neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos da economia, da política, da sociedade e da cultura brasileira, em razão dos quais o ensino técnico surgiu e evoluiu ao longo do século XX.

Como já é notório, os diversos campos de atuação humana refletem, via de regra, uma ação governamental para atender o grupo dominante da sociedade. Assim aconteceu com o sistema educacional brasileiro. O ensino técnico surgiu para atender a uma demanda das classes sociais hegemônicas da sociedade brasileira do fim do século XIX e início do século XX.

3.1.1 Aspectos econômicos

O advento da independência não modificou o caráter latifundiário do Brasil e, por isso, exportador de produtos primários para a Europa. Essa característica econômica, fundada na ideia de vocação agrária do Brasil e de alguns outros países sul-americanos (BEZERRA, 2006, p. 13), predominou por toda a chamada República Velha.

A partir dos anos 30 do século XIX, o café assumiu o posto de principal produto de exportação brasileira. Segundo Lopes (1987, p. 10), o café passou a representar 43,8% de nossas exportações nesse período, 48,8% na década seguinte e chegou a 61,5% no período de 1881 a 1890.

Os cafeicultores paulistas transformaram os processos produtivos da monocultura cafeeira em atividade agrocapitalista. Eles adotaram métodos mecanizados para o beneficiamento do café e expandiram o processo de trabalho assalariado e as relações sociais capitalistas (LOPES, 1987, p. 10).

No período de 1850 a 1860, a incipiente indústria brasileira dava sinais de progresso. Conforme Lopes (1987, p. 16), o Brasil contava com “62 empresas industriais, 14 bancos, 3 caixas econômicas, 20 empresas de navegação, 23

empresas de seguro, 4 de colonização, 8 de mineração, 3 de transporte urbano, 2 de gás e 8 estradas de ferro”.

Ressalte-se que, no período final do II Império e inicial da República, a indústria brasileira não constava entre as prioridades governamentais (BEZERRA, 2006, p. 14). Após o advento da Abolição, um mercado consumidor se formou em decorrência da circulação de moeda nas mãos dos recentes trabalhadores assalariados. Com isso, a demanda de produtos para consumo aumentou, inclusive de produtos importados. Isso gerou endividamento externo, pois as exportações brasileiras não cobriam as importações. Nesse diapasão, o país tornou-se insolvente, sendo obrigado a contrair empréstimos no exterior.

Diante de tal situação, o governo federal adotou uma política de estímulo à produção interna para reduzir as importações. Era imperioso incentivar a produção nacional para abastecer o mercado interno sem, contudo, comprometer o modelo agroexportador brasileiro. Dessa forma, a implantação de empresas industriais entrou, finalmente, na pauta das reuniões governamentais.

Somente no governo de Marechal Deodoro da Fonseca tentou-se incentivar a indústria e o comércio nacionais por meio da política do encilhamento. Essa política, segundo Lopes (1987, p. 25), “[...] consistiu na substituição do lastro-ouro por títulos da dívida pública federal como base das emissões bancárias”. Em outros termos, o governo iniciou a emissão de papel-moeda para atender às demandas do novo mercado consumidor, até então restrito às elites aristocráticas.

Embora tivesse como objetivo estimular a criação de empresas industriais e comerciais, essa política não logrou êxito em razão da especulação financeira causada pela falta de planejamento e de mecanismos de controle governamentais (LOPEZ, 1987, p. 26). Acrescente-se também que “a fragilidade da burguesia industrial brasileira, o incipiente mercado consumidor e o poder das classes agrárias se impuseram [...]” (BEZERRA, 2006, p. 14) e se constituíram em “pedra de tropeço” para o desenvolvimento da industrialização nacional naquele momento.

Os primeiros decênios republicanos do Brasil, apesar do surto de industrialização e de urbanização vividos pela nação naquele período, não mudaram o caráter agrário do país, sob o predomínio do café e de grupos agropecuários regionais. Esse panorama somente foi alterado a partir de 1930, com queda das bolsas de valores de Nova Iorque e com a crise do capitalismo internacional.

3.1.2 Aspectos políticos

A era republicana que se estabeleceu no Brasil a partir de 1889, em seu primeiro momento, a chamada República Velha, caracterizou-se pelas disputas de poder entre o executivo e o legislativo nacionais. Logo após o golpe, Marechal Deodoro assumiu o governo, provisoriamente, para instalar o novo regime e elaborar uma nova constituição para o Brasil. Então, expulsou a família imperial, subordinou as Forças Armadas ao novo governo, instalou a sede do governo federal no Rio de Janeiro, transformou as províncias em Estados, convocou uma assembleia constituinte, separou a Igreja do Estado e instituiu o casamento civil, entre outras medidas²⁰.

Ainda que o novo regime tenha ensaiado algumas reconfigurações para o cenário brasileiro da época, o sistema político republicano continuou pautado pela concentração de poder / riqueza e pela exclusão sociopolítica (LOPEZ, 1987, p. 23). Das oligarquias dos canavieiros para as dos cafeicultores, esse foi o percurso do poder político brasileiro entre os últimos decênios monárquicos e os primeiros republicanos. Nos Estados, imperou a política dos coronéis²¹, cuja influência política subjugou o povo e o deixou à margem do processo político. Os partidos políticos eram estaduais, com destaque para o Partido Republicano. Entre 1889 e 1930, foram eleitos todos os catorze governos estaduais existentes e seis dos doze presidentes da República²².

Ressalte-se que apenas parte da população adulta era considerada apta ao voto. Eram excluídos do direito de votar os menores de vinte e um anos, as mulheres, os analfabetos e os praças. “E o veto à participação política do povo vinha não só da repressão policial às manifestações em praça pública, mas de outras restrições, como [...] uma legislação eleitoral que reduzia ao mínimo os votantes” (PATTO²³, 1997, p. 3). Outra aberração política do período em tela era a prática do voto a descoberto, uma das principais vias de manipulação eleitoral, somente abolida efetivamente em 1945, quando a cédula eleitoral passou a ser entregue ao eleitor no momento do voto.

²⁰ Cf. <www.portalbrasil.net/brasil_historiadobrasil_brasilrepublica.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

²¹ Termo tomado por empréstimo à patente da Guarda Nacional para se referir aos donos de terras e de escravos.

²² Cf. <http://www.portalbrasil.net/brasil_historiadobrasil_brasilrepublica.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

²³ Cf. PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na primeira República: a desqualificação dos pobres. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a17.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

Em 1894, Prudente de Moraes assumiu o governo, tornando-se o primeiro presidente civil da República do Brasil. Durante seu governo, sertanejos liderados por Antônio Vicente Mendes Maciel, o Antônio Conselheiro, organizaram-se num movimento revoltoso de caráter místico contra a opressão e a miséria, nos sertões da Bahia. A organização de Canudos entrou na pauta de preocupações do governo, seja quando se opôs ao clero e aos proprietários rurais, seja quando se opôs ao pagamento de impostos criados e à instituição do casamento civil. Então, o governo federal mobilizou as forças nacionais para destruir Canudos, o que aconteceu em 1897, após violentos massacres dos sertanejos (LOPEZ, 1987, p. 32).

Entre 15 de novembro 1898 e 15 de novembro de 1902, o presidente Campos Sales recuperou a situação financeira do Brasil, abalada pelas revoltas e pelas crises econômicas ocorridas nos governos anteriores. Para garantir o apoio do Congresso à sua política financeira, Campos Sales colocou em prática a “política dos governadores”²⁴, que consistiu num acordo entre o presidente da República e os governadores dos Estados, visando ao fortalecimento de ambas as partes. Essa política caracterizou toda a vida política do país até a Revolução de 30.

Sucedeu Campos Sales, em 1902, Rodrigues Alves. Em seu governo, destacaram-se o saneamento da cidade do Rio de Janeiro, as intervenções de Osvaldo Cruz na área da saúde, a modernização da então capital brasileira, a incorporação do Acre ao território brasileiro pelo Tratado de Petrópolis e o início do apogeu da cafeicultura favorecido pelas determinações do Convênio de Taubaté²⁵. Consta, ainda, desse período a Revolta da Vacina, movimento contrário à obrigatoriedade de vacinação contra a varíola decretada pelo governo federal.

Seguiu-se a esse governo o de Afonso Pena, eleito para exercer seu mandato entre 1906 e 1910, mas faleceu antes de completar o mandato, sendo substituído pelo vice-presidente, Nilo Peçanha, que assumiu a presidência em 14 de junho de 1909 e governou até 15 de novembro de 1910. No governo de Afonso Pena, realizaram-se melhorias na rede ferroviária, como a ligação de São Paulo a Mato Grosso, modernizaram-se as Forças Armadas, estimulou-se o desenvolvimento da

²⁴De acordo com essa política, seriam admitidos no legislativo federal apenas os deputados que representassem a situação em seus respectivos Estados. Após as eleições, a Comissão Verificadora de Poderes, controlada pelo executivo federal, “diplomava” apenas os candidatos eleitos partidários do governo em seu Estado. Em troca, a câmara dos deputados eleita e “diplomada” daria todo o apoio às iniciativas do governo federal.

²⁵Por esse acordo, o governo compraria o excedente de exportação da café com financiamento de bancos estrangeiros (LOPEZ, 1987, p. 35).

economia do país e incentivou-se a imigração. Durante seu governo, Nilo Peçanha criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), substituído, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, saneou a baixada fluminense e criou, em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices.

A campanha eleitoral para escolha do sucessor de Nilo Peçanha ficou marcada pelos desentendimentos na política do “café com leite”, o que permitiu o surgimento de outras candidaturas, como a do Marechal Hermes da Fonseca, do Rio Grande do Sul, apoiado por Minas Gerais, e a de Rui Barbosa, apoiado por São Paulo e Bahia. Os partidários de Rui Barbosa procuraram atacar o adversário, criticando sua condição militar. Por causa disso, a campanha entrou para a história como “civilista”. Apesar do apoio do poderoso PRP (Partido Republicano Paulista) e do programa de reformas apresentado por Rui Barbosa, os civilistas perderam as eleições para o Marechal.

Empossado, Hermes da Fonseca governou de 15 de novembro de 1910 a 15 de novembro de 1914. Pôs em prática a “política das salvaçãoes”, que consistiu em intervir nos Estados onde o governo não tinha o apoio das oligarquias locais. Houve intervenções em todo o Nordeste, provocando violentas disputas regionais. Seu mandato foi marcado pela Revolta da Chibata, pela Questão do Contestado e pela Sedição do Juazeiro.

Wenceslau Braz sucedeu o Marechal e governou de 15 de novembro de 1914 a 15 de novembro de 1918, período da Primeira Guerra Mundial, da qual o Brasil participou, lutando contra a Alemanha. Como efeito maléfico dessa participação bélica, milhares de brasileiros foram vitimados pela gripe espanhola. Nesse governo, promulgou-se o Código Civil Brasileiro e resolveu-se a questão sobre a região do Contestado, entre Paraná e Santa Catarina. Os governos estaduais acordaram e dividiram entre si as terras em disputa.

As eleições para escolha do sucessor de Wenceslau Braz resultaram na vitória de Rodrigues Alves, pela segunda vez, o qual não tomou posse em razão de seu falecimento, em 1918. Assumiu o vice-presidente eleito, Delfim Moreira, que governou até o novo presidente ser eleito e empossado.

Entre 28 de julho de 1919 e 15 de novembro de 1922, Epitácio Pessoa governou o Brasil, realizando obras para combater as secas do Nordeste, promovendo construções de ferrovias e reformas no Exército Brasileiro. Nessa época, aumentaram as insatisfações contra a política dos Estados hegemônicos,

sobretudo contra o sistema do café-com-leite, durante a campanha para a sucessão de Epitácio Pessoa.

São Paulo e Minas Gerais apoiaram a candidatura de Artur Bernardes. A oposição articulou a Reação Republicana²⁶ e lançaram a candidatura de Nilo Peçanha. Apesar de contar com a chancela de Hermes da Fonseca e de setores da oficialidade do Exército, o candidato da Reação Republicana foi derrotado por Artur Bernardes.

Em 5 de julho de 1922, ocorreram revoltas na Vila Militar, na Escola de Realengo e no Forte de Copacabana (ou episódio dos Dezoito do Forte) contra a posse do eleito Artur Bernardes. A revolta foi rapidamente sufocada pelas forças do governo e parte dos jovens oficiais, massacrada. Mas essa violência pareceu servir de estímulo ao “tenentismo” e, mais tarde, à coluna Prestes.

O governo de Artur Bernardes, entre 15 de novembro de 1922 e 15 de novembro de 1926, transcorreu em estado de sítio. Seu mandato foi marcado por revoltas regionais e tentativas de golpes. Em 1923, no Rio Grande do Sul, disputa política entre coronéis desencadeou uma luta armada, mas foi controlada graças à intervenção federal. Em 1924, em São Paulo, sob a chefia de Isidoro Dias Lopes, revoltosos do tenentismo se insurgiram contra o governo de Artur Bernardes. Dominaram a cidade e pleitearam a deposição do presidente, mas as tropas federais venceram os revolucionários e os obrigaram a fugir.

Entretanto os revolucionários paulistas encontraram-se com oficiais rebeldes do Rio Grande do Sul, formando a Coluna Prestes. Sob o comando de Luís Carlos Prestes, a tropa revolucionária – que pretendia “[...] fazer propaganda da revolução e favorecer a eclosão de rebeliões pelo Brasil afora” (LOPEZ, 1987, p. 54) – percorreu mais de 24.000 quilômetros pelo interior do Brasil. Sempre perseguida pelas tropas do governo, a Coluna Prestes acabou se refugiando na Bolívia, em 1927, e se dispersou.

Sucedeu Artur Bernardo o presidente eleito Washington Luís, para governar o Brasil durante o período de 15 de novembro de 1926 a 24 de outubro de 1930. O novo presidente tentou impulsionar a economia, construindo estradas para

²⁶Movimento organizado pelos chefes políticos do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

escoamento das riquezas da nação. A Revolução de 1930 o depôs e marcou o final da Primeira República. Teve início, então, a Era Vargas, que durou até 1945.

Ao final do período Vargas, a fraude e a manipulação de resultados eleitorais foram cedendo espaço, lentamente, a práticas mais democráticas de eleições em razão da crescente urbanização de algumas cidades importantes para a economia brasileira. Mesmo assim, muitos políticos representantes das práticas “coronelistas” de grupos oligárquicos rurais ainda continuaram desfraldando, por muito tempo, a bandeira da corrupção e do nepotismo.

3.1.3 Aspectos sociais

A segunda metade do século XIX foi marcada por importantes mudanças na sociedade brasileira, tais como a abolição da escravidão, a reorientação da atividade mercantil, liberada para trocas com os mercados interno e externo, o crescimento da lavoura do café, o surgimento das ferrovias e do telégrafo. Até a vida da mulher brasileira, antes subjugada à reclusão do lar, começou a receber uma educação que lhe favoreceu, de acordo com Sodré (1976, p. 205), “[...] figurar nos salões, receber e tratar com os convidados [...] frequentar modistas, ler figurinos e também romances”.

As transformações sociais, nessa época, resultaram no processo de urbanização das primeiras cidades, no crescimento de um comércio urbano e de uma classe média. Mesmo assim, o domínio hierárquico continuou inalterado: no topo da pirâmide social, os senhores proprietários de terras. De qualquer maneira, começaram a aparecer outros atores para dividir parte da riqueza, sobretudo nas áreas urbanas.

Nesse contexto, a classe dominante (agrária e escravocrata) assistiu ao aparecimento da burguesia (industrialista e comercial), que iniciou uma queda de braços, aos poucos, pelo controle econômico, social e político da vida brasileira a partir do final do século XIX e início do XX (SODRÉ, 1976, p. 342). No campo político, a monarquia foi substituída pela república; no econômico, a mão-de-obra escrava foi substituída pela assalariada, especialmente de imigrantes europeus e asiáticos.

As influências do positivismo, do naturalismo e do evolucionismo, no campo das ideias, repercutiram no pensamento brasileiro da época e “[...] determinaram

notável progresso do espírito crítico” (SODRÉ, 1976, p. 350), sobretudo da classe média emergente. Foram estudantes e profissionais liberais, como advogados, médicos, poetas, professores e jornalistas, que receberam tais influências da Europa e as repassaram por meio de suas reivindicações e de suas manifestações políticas e/ou sociais.

Durante o período da República Velha, acelerou-se o desenvolvimento da classe média e houve importante aumento e fortalecimento da classe operária brasileira. No período da Primeira Guerra, o surto industrial favoreceu maior transformação pelo fato de crescer a demanda por produtos industriais brasileiros em razão de estar a Europa em guerra, com sua produção industrial quase desativada. Essas transformações sociais resultaram, em grande parte, da transferência do modelo agrário, escravocrata da cana-de-açúcar para o assalariado do café (SODRÉ, 1976, p. 452).

Na base da pirâmide social, a massa rural continuou excluída: sem acesso à educação, à cidadania, à consciência. Vivendo em extrema pobreza, essa gente dependia do latifúndio e do coronel, que lhe dava o “sustento e a proteção”. Mas, eventualmente, surgia uma reação popular a esse estado de opressão e miséria. Algumas revoltas apresentaram um caráter místico-religioso, entre as mais famosas, a de Canudos e a do Contestado. Esses e os demais movimentos sociais reivindicatórios, no campo ou na cidade, foram prontamente reprimidos. No entanto, sinalizaram para um convite à reflexão sobre o problema da exploração social.

A classe operária aumentou à medida que a incipiente indústria brasileira expandiu seus negócios. E a classe média disputou poder com a classe territorial dominante. Então, o crescimento dessas duas classes sociais passou a representar grave ameaça aos dominadores. O sistema político vigente, porém, excluía a menor possibilidade de mudança na pirâmide da sociedade. Para a classe média, sobretudo, somente um rompimento da estabilidade social, poderia representar a oportunidade requerida. De certa maneira, algumas tentativas foram feitas, como as revoltas dos tenentes. Entretanto foi com a Revolução de 1930, conforme Sodré (1976, p. 523-4), que o rompimento aconteceu, e tais classes viram a possibilidade de suas “bandeiras” serem desfraldadas.

A respeito de um sistema educacional estabelecido, constatou-se que tal sistema não se concebeu sem seus principais determinantes, quais sejam: o modelo econômico e o sistema político. Sob a influência econômica, a escola foi incumbida

de preparar profissionais demandados pela economia. De acordo com a conveniência política, a escola foi direcionada pela legislação resultante do jogo de interesses da classe dominante, que impôs o “modelo mais adequado” de educação para a sociedade (ROMANELLI, 1984, p. 14).

Acrescente-se mais um elemento importante para a configuração de um sistema de ensino, especialmente o brasileiro na Primeira República: a transplantação cultural. A imposição e a preservação de modelos culturais importados tolheram qualquer iniciativa/alternativa inovadora, limitou o exercício reflexivo do cidadão e inibiu o espírito criador (ROMANELLI, 1984, p. 23). Essa educação “adventícia e alienada” resultou de um processo histórico e social de colonização, de estratificação social e de controle do poder político, bem como do que se herdou da transplantação cultural.

Dessa maneira, tal escola constituiu-se em instrumento de reforço às desigualdades sociais. Os mecanismos de seleção escolar e os conteúdos ministrados na escola eram excludentes e não preparavam para o trabalho. Antes, destinavam-se à formação de profissionais liberais, privilegiavam o ensino “acadêmico”, estigmatizaram o “técnico” (ROMANELLI, 1984, p. 24). Essa deferência ao ensino propedêutico deve ser creditada à velha influência monárquica da transplantação trazida da Europa, bem como aos objetivos que deram causa a sua existência, ou seja, servir a uma elite aristocrática e aos “nobres da Corte”.

Entretanto, aos poucos, o fenômeno da urbanização em torno das grandes cidades, em decorrência do processo de industrialização, principalmente depois da Primeira Guerra, “pressionou” em favor da expansão da escolaridade (ROMANELLI, 1984, p. 25). Mas o reduzido (excludente, arcaico e aristocrático) sistema de ensino não respondeu às demandas, nem sociais, nem econômicas e constituiu-se em considerável obstáculo ao incipiente processo de industrialização. Essa defasagem entre educação e desenvolvimento acentuou-se a partir de 1930 em razão da pequena oferta, baixo rendimento e de um tipo de ensino “alheio” às necessidades e reivindicações da época.

O fortalecimento da classe média ocorreu por ocasião de suas atividades relacionadas ao artesanato, comércio, burocracia e, sobretudo, de seu comprometimento político. A essa camada social pertenciam jornalistas, letrados, poetas e muitos políticos, cujas ações e pensamentos estabeleceram importantes mudanças no cenário social brasileiro, no final do século XIX e início do XX

(ROMANELLI, 1984, p. 37). E a razão dessa “militância” social deveu-se à educação escolarizada, que lhe serviu de instrumento para conquistar o “título de doutor” e, assim, compensar a falta da propriedade de terras para conquistar o *status* social que desejava.

Assim, foi à classe dominante aristocrática que a média se vinculou, pois dela dependia para desenvolver sua atividade econômica e para ocupar os espaços sociais privilegiados na sociedade. Porém, no campo teórico, vinculou-se aos ideais liberais dominantes na Europa daquele tempo. Essa contradição acarretou rompimentos, como afirma Romanelli (1984, p. 38), entre essas classes, que se consubstanciaram nos adventos da Abolição, da República e, principalmente, como já se disse, da Revolução de 30.

3.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

As primeiras demandas por uma educação profissional no Brasil remontam às Casas de Fundição e de Moeda, criadas por ocasião do Ciclo do Ouro em Minas Gerais, no século XVIII. O ensino especializado destinava-se, apenas, aos filhos dos empregados de etnia branca. Os aprendizes eram avaliados durante um período de cinco a seis anos e, sendo aprovados, recebiam uma certidão de aprovação²⁷. No século XIX, essa educação experimentou a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, como alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros²⁸, que se destinava às classes desfavorecidas da sociedade. Entre 1812 e 1818, criaram-se alguns “cursos profissionalizantes” no Brasil, como o de serralheria em Minas Gerais, os de economia e de agricultura na Bahia e o curso de agricultura no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1984, p. 44-45).

Esse diapasão educacional predominou no ambiente escolar brasileiro da República Velha, uma vez que a ideologia aristocrática do Brasil imperial estigmatizou que a educação propedêutica opunha-se a uma educação profissionalizante, que apenas aquela e não esta seria digna para atender aos anseios da referida elite. Até a classe média que se fortaleceu a partir da segunda

²⁷ BRASIL. MEC. Centenário da Rede Fed. de Educ. Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://74.125.95.132/search?q=cache:gkDSqKcm5vAJ:www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf+hist%C3%B3ria+do+ensino+no+Brasil&cd=44&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jul. 2009.

²⁸ *Ibid.*

metade do século XIX, por meio do comércio, dos negócios, do trabalho, portanto, passou a “reivindicar”, justamente, uma educação acadêmica, não-profissionalizante, para seus filhos.

Esse sistema dicotômico de ensino, conforme Romanelli (1984, p. 41), foi oficializado no texto constitucional de 1891. Consagrou-se a descentralização do ensino brasileiro, ficando sob a responsabilidade da União o ensino superior e o secundário acadêmico e sob a responsabilidade dos Estados o ensino primário e o profissional. Para atender às classes dominantes, ensino secundário acadêmico e ensino superior; para as classes populares, ensino primário e ensino profissionalizante. Tal sistema predominou no cenário da Primeira República, visto que pouco se alterou o quadro socioeconômico do Brasil dessa época em relação ao período anterior. Em decorrência, não se reivindicou oferta nem aumento de oferta de vagas na educação; não se despertou, sequer, interesse pela educação pública, universal e gratuita (ROMANELLI, 1984, p. 60).

No início do século XX, Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criou quatro escolas profissionais nas localidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola²⁹. Em 1909, por meio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro, agora como Presidente da República, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino básico, profissional e gratuito, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, em dezenove Estados da Federação (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo).

O ensino profissional passou a ser obrigatoriamente oferecido a partir da aprovação do Projeto de Fidélis Reis pelo Congresso Nacional em 1927. Mas foi no governo de Getúlio Vargas que ocorreu grande expansão do ensino industrial. Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual se estruturou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, para supervisionar as

²⁹ BRASIL. MEC. Centenário da Rede Fed. de Educ. Profissional e Tecnológica. Disponível em: < http://74.125.95.132/search?q=cache:gkDSqKcm5vAJ:www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf+hist%C3%B3ria+do+ensino+t%C3%A9cnico+no+Brasil&cd=44&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br >. Acesso em: 10 jul. 2009.

Escolas de Aprendizes Artífices; a partir de 1934, essa Inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Na Constituição de 1937, o ensino técnico e o profissional continuaram sendo objeto de discriminação (JARDIM et al., 1984, p. 15).

Entre os anos de 1920 e 1937, o Brasil deu início à estruturação do processo de industrialização, em contraste com o modelo agrário-comercial dependente até aquele momento dominante. Nas duas décadas seguintes, ocorreu a implementação do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (RIBEIRO, 1984, p.91). Nesse contexto, as escolas profissionalizantes iriam atender as demandas sociais da nova postura econômica da sociedade.

Por meio da Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em vários ramos. Em 1942, o Decreto nº. 4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus em Escolas Industriais, passando a oferecer a formação profissional equivalente ao ensino médio. Em 1959, as Escolas Industriais foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão.

A partir da Reforma Capanema, em 1942, o ensino industrial vinculou-se à estrutura do ensino médio do país, podendo os alunos formados nessas escolas, mediante exames de adaptação, ingressar no ensino superior em área equivalente à de sua formação. Mas a regulamentação somente ocorreu em 1953, pela Lei nº. 1.821, de 12 de março, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº. 34.330, de 21 de outubro desse ano. A integração plena entre cursos técnicos e ensino superior, sem limitações legais, somente aconteceu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Ainda na década de 40, fundou-se o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, para formar mão-de-obra especializada para o setor industrial. Oferecia cursos básicos de qualificação profissional para inserir trabalhadores na área industrial. Nessa Instituição, o ensino modular adaptou-se perfeitamente, bem mais do que nos Institutos Federais, os quais preferiram o ensino integrado. Em 1946, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. De acordo

com Biagini³⁰ (2009), esses serviços de preparação do trabalhador para as demandas da indústria e do comércio foram desenvolvidos pela iniciativa privada, e ambos representaram uma formação paralela ao ensino regular.

A LDB, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 tornou obrigatório o caráter técnico-profissional para o currículo do segundo grau. A sanha arbitrária do Regime Militar impôs nova diáspora à sociedade: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. Essa obrigatoriedade foi modificada apenas em 1982, pela Lei nº. 7.044.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Tal mudança acrescentou a essas instituições a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Em 1994, a Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394, que dispôs sobre a Educação Profissional, separada da Educação Básica. Objetivou favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais. Definiu o sistema de certificação profissional, permitindo o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional, sob o ideário do Estado Mínimo, com graves reflexos negativos nas escolas técnicas federais do país. Em 1999, retomou o processo de cefetização e criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, em convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Essa legislação decorreu, segundo Zibas (2007, p. 4), de críticas de assessores de agências multinacionais e de relatório do Banco Mundial de 1989

³⁰ BIAGINI, Jussara. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

feitas contra o sistema federal de educação profissional. De acordo com os críticos, esse sistema de educação demandava grande gasto de dinheiro público e, em vez de preparar mão-de-obra para a indústria, prepara “[...] a clientela para concorrer a vagas nas melhores universidades públicas do País” (ZIBAS, 2007, p. 4).

A partir de 2004, pelo Decreto 5.154, a legislação flexibilizou a oferta de cursos nessas Instituições, possibilitando ao aluno cursar o ensino médio integrado ou continuar o ensino técnico modular. Assim, os atuais Institutos Federais voltaram ao modelo integrado, ao mesmo tempo em que ampliaram sua oferta de cursos em, praticamente, todos os níveis de educação. Sem relacionar dados estatísticos com a legislação educacional, Zibas (2007, p. 10) menciona dados que indicam decréscimo de 5,7% nas matrículas, no Brasil, em cursos técnicos (modulares) e de 18,6% nos Institutos Federais, no período entre 1999 e 2004, e dados que indicam aumento de 10,6% nas matrículas do ensino técnico integrado no Brasil, entre 2004 e 2005.

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais cento e cinquenta novas unidades, perfazendo um total de trezentas e cinquenta e quatro unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

O Decreto 5.773/2006 dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Ainda nesse ano, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidas por instituições de ensino públicas e privadas. Com o Decreto 5.840, foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Nos últimos anos, a partir da publicação do Decreto nº. 6.095/2007, estabeleceram-se as diretrizes para reorganização da educação profissional brasileira, na forma da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das

Escolas Técnicas e Agrotécnicas que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei 11.892, que criou, no país, trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na Estrutura Organizacional e Administrativa, cada Instituto passou a ter, como órgão executivo, uma Reitoria e cinco Pró-Reitorias e cada *Campus*, um Diretor-Geral. No ensino, os Institutos tornaram-se competentes para ministrar cursos de bacharelado, engenharia e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização), além dos cursos básicos de qualificação e requalificação de trabalhadores, cursos técnicos, de formação de professores e de graduação tecnológica. Metade das vagas oferecidas a cada ano destinaram-se para os cursos técnicos, prioritariamente nas modalidades integrada ao ensino médio e de educação de jovens e adultos (EJA); e, no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e da matemática.

As recentes decisões do governo Lula inseriram uma mudança de foco na Rede Federal de Educação, de acordo com as concepções e diretrizes dos Institutos Federais, apresentadas no portal do Ministério da Educação. Se antes as transformações se davam em razão apenas de aspectos da vida econômica, o novo enfoque, sem negar o aspecto econômico, passou a considerar a qualidade de vida das comunidades locais e regionais. Os IFs abrangeram todos os níveis e modalidades da educação profissional, devendo atender às demandas de conhecimentos científicos e tecnológicos, açambarcando a formação profissional e a assessoria ao contexto produtivo local. Assim, a formação profissional do aluno nos Institutos Federais tornou-se uma meta, primeiramente, para atender a uma demanda “pessoal”, para melhorar o padrão de vida das pessoas e, depois, para atender à demanda econômica da sociedade.

4. METODOLOGIA

4.1 REFERÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS DO NORDESTE BRASILEIRO

A delimitação do espaço Nordeste para realizarmos a pesquisa referida neste trabalho deveu-se, principalmente, aos fatores de ordem financeira e temporal. As limitações financeiras para custeio das despesas com a pesquisa e a exiguidade do tempo (delimitado ao primeiro semestre de 2008) para colher os discursos discentes em todas as capitais nordestinas, basicamente, definiram o campo de nossa atuação científica. Subliminarmente, antecedeu o fator afetivo nosso pela Região. Talvez nos tenha manipulado o “discurso-imagético regional institucionalizado”, no curso de nossa existência, dos sociólogos e dos historiadores, bem como dos intelectuais de outras regiões do Brasil e, também, dos artistas e escritores ditos regionalistas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 122).

Neste trabalho, ainda que não consigamos afastarmo-nos da elaboração “imagético-discursiva” sobre a Região Nordeste do Brasil, nós pretendemos considerá-la, conforme defende Albuquerque Júnior (2009, p. 343), como “[...] uma construção histórica em que se cruzaram diversas temporalidades e espacialidades”. cremos, também, que a instituição Nordeste deva ser tida como uma “riqueza” nacional (e não apenas regional em contraponto com outras riquezas regionais), devendo ser considerada senão como uma diversidade dentro de outra diversidade que é o Brasil. Ideias sobre “identidade nordestina” não passam de simplificações grosseiras e estigmas inaceitáveis.

A seguir, mencionaremos alguns aspectos informativos das cidades visitadas: Salvador (Bahia), Aracaju (Sergipe), Maceió (Alagoas), Recife (Pernambuco), João Pessoa (Paraíba), Natal (Rio Grande do Norte), Fortaleza (Ceará), Teresina (Piauí) e São Luís (Maranhão). Apesar de políticas governamentais excludentes, direcionadas para as classes do topo da pirâmide social, a Região tem-se notabilizado, no cenário nacional, em razão de sua diversidade cultural e de suas riquezas naturais.

Maceió³¹, fundada em 16 de setembro de 1815, capital do Estado de Alagoas, apresenta uma população de cerca de 897.000 habitantes, denominados maceioenses. É um dos principais destinos dos turistas na região Nordeste. Além da

³¹ Almanaque Abril 2008, p. 670.

rica culinária, à base de frutos do mar, são atrativos turísticos as praias, as piscinas naturais, a lagoa Mundaú, os mirantes e os variados tipos de renda do bairro do Pontal da Barra. As receitas somaram, em 2007, perto de 680 milhões de reais. O produto interno bruto *per capita* é o penúltimo entre as capitais nordestinas: 7.567 reais. A proporção de habitantes por veículo é de oito para um. A existência de muitos veículos numa cidade é prejudicial ao meio ambiente, mas pode indicar o nível do poder aquisitivo das pessoas. No caso de Maceió, sinaliza concentração de renda em poder de poucos, visto que é lamentável o percentual de pobreza e desigualdade social³², o mais alto entre as referidas capitais: 58,37%.

Salvador³³, fundada em 29 de março de 1549, capital do Estado da Bahia, é formada por uma população de cerca de 2.949.000 habitantes, denominados soteropolitanos. Foi construída na Baía de Todos os Santos para ser a primeira capital da colônia. Tem arquitetura característica do período colonial: igrejas, fortes, palácios e casarões. O Pelourinho agrega o referido conjunto arquitetônico e, por isso, foi considerado patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO. Somente a partir dos anos 70 do século passado, Salvador volta a despontar como polo de desenvolvimento, sobretudo com a implantação do maior centro industrial do Nordeste, o Polo Petroquímico de Camaçari, na região metropolitana de Salvador. No entanto, é o setor terciário que destaca Salvador: segundo o IBGE (2002), 76,6% do Produto Interno Bruto - PIB municipal é gerado pelas atividades comerciais e de prestação de serviços, tendo a atividade industrial uma participação de 23,2%. Assim, as atividades relacionadas com o turismo e o lazer têm se revelado a alternativa para geração de emprego e renda.

Fortaleza³⁴, fundada em 13 de abril de 1726, capital do Estado do Ceará, tem uma população de cerca de 2.432.000 habitantes³⁵, denominados fortalezenses. Sua economia é regida pela produção industrial centrada nos ramos de vestuário e artefatos de tecido, couro e pele, bem como pela atividade turística. Além das praias, um importante atrativo turístico são os shows de humor, que revelam artistas de expressão nacional, e o forró, ritmo conhecido pela alegria e sensualidade que transmite, que recebe novas leituras. De segunda a segunda, é possível dançar forró

³² IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 10 fev. 2009.

³³ Almanaque Abril 2008, p. 675.

³⁴ Almanaque Abril 2008, p. 677.

³⁵ IBGE, 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 11 fev. 2009.

em Fortaleza. Na culinária, o peixe, o caranguejo e o tradicional baião de dois estão entre as principais iguarias. Vindos do interior do Estado, o carneiro cozido, a carne do sol, a panelada e rabada³⁶. Tem a maior receita entre as capitais do Nordeste, da ordem de 2,1 bilhões de reais, mas o produto interno bruto *per capita* é o quinto da Região: 9.325 reais. Em 2003, apresentava-se como a quinta capital do Nordeste em pobreza e desigualdade social: 43,17%.

São Luís³⁷, fundada em 8 de setembro de 1612, capital do Estado do Maranhão, apresenta uma população de cerca de 956.000 habitantes, denominados ludovicenses. Foi declarada patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1997. Também é considerada a capital brasileira do *reggae*. O centro histórico da cidade se caracteriza por ruas estreitas e sobradões típicos do período colonial, com fachadas de azulejos e fachadas de ferro. Nos últimos anos, no entanto, esses prédios têm sido ameaçados pela má conservação. Estimou-se que um terço dessas edificações corria o risco de desabamento, segundo levantamento da Defesa Civil de 2005. Em 2003, essa capital apresentava um dos maiores índices de pobreza e desigualdade social³⁸, da ordem de 54.83%. Em 2007, as receitas da cidade somaram quase 940 milhões de reais, sendo a quarta entre as capitais do Nordeste, e o produto interno bruto *per capita* era o segundo entre as capitais nordestinas: mais de 11.200 reais. São Luís é a capital nordestina com menor número de veículos proporcionalmente à sua população: 8,9 habitantes por veículo. Isso é favorável ao meio ambiente e ao trânsito da cidade, entretanto pode esconder danosos índices sociais: elevada porcentagem de miseráveis e grande concentração de renda em poder de uma minoria.

João Pessoa³⁹, fundada em 5 de agosto de 1585, capital do Estado da Paraíba, tem uma população de cerca de 675.000 habitantes, denominados pessoenses. Inicialmente, recebeu o nome de Filipeia de Nossa Senhora das Neves, como deferência à padroeira; depois, foi cognominada de Frederica, em homenagem ao rei Frederico II da Holanda, época do domínio holandês. Com a saída dos holandeses, o lugar passou a ser chamado de Parahyba do Norte, por causa do rio que banha a cidade. O nome assim permaneceu até o assassinato do

³⁶ Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

³⁷ Almanaque Abril 2008, p. 682.

³⁸ IBGE, 2003, Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 11 fev. 2009.

³⁹ Almanaque Abril 2008, p. 689.

então presidente da Província João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, no dia 26 de Julho de 1930. O fato culminou com a Revolução de 30, da qual João Pessoa foi herói e mártir. Meses depois, o apelo do povo fez valer, por meio de um decreto, a mudança de Parahyba para João Pessoa. Além de ser considerada a capital mais arborizada do país e a segunda do mundo, João Pessoa⁴⁰ emerge como um forte destino turístico no Nordeste do Brasil, o que se confirma com o crescimento do fluxo de visitantes todos os anos. Para se consolidar como pólo turístico, o poder público municipal tem se esmerado em ações de limpeza constante das ruas, logradouros, praças e praias, para que os habitantes elevem sua autoestima e os turistas passem a admirar a cidade. Além disso, uma grande atração turística é a temperatura, em torno dos 29 graus, durante todo o ano. Um dos pontos turísticos da cidade é o Farol do Cabo Branco, um dos únicos em formato triangular. Próximo dali, um dos marcos geográficos mais importantes do Brasil, o ponto extremo oriental das Américas. Esse é o local onde os raios solares primeiro despontam na América do Sul.

Recife⁴¹, fundada em 12 de março de 1537, capital do Estado de Pernambuco, apresenta uma população de cerca de 1.534.000 habitantes, denominados recifenses. A intervenção holandesa (1637-1654) foi um fator decisivo para o direcionamento dos eixos de urbanização da parte central do Recife, com a construção de fortes e redutos para impedir os ataques por terra e, também, por intermédio da intervenção planejada de Maurício de Nassau. A cidade foi se especializando, a partir dos holandeses, como centro comercial, intermediando a circulação de mercadorias em função da presença do porto e dos judeus, comerciantes por excelência. Hoje, as atividades comerciais e de prestação de serviços são predominantes e respondem por 95% de todo o valor da riqueza gerada. São atividades ligadas ao terciário moderno, de comércio e de serviços, em que se destacam shoppings, grandes supermercados, serviços médicos, de informática e de engenharia, consultoria empresarial, ensino, pesquisa e atividades ligadas ao turismo. Apesar do desempenho da economia formal, com uma base econômica relativamente moderna, o Recife⁴² ainda se encontra fortemente ligado à chamada economia informal. Persiste uma enorme rede de atividades vinculadas ao

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010

⁴¹ Almanaque Abril 2008, p. 692.

⁴² Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010

comércio e aos serviços informais que mantêm ocupada significativa parcela da população, gerando riqueza e conferindo à cidade uma especificidade. As manifestações culturais e artísticas têm posição de destaque, pela tradição e pelo lugar que ocupa no Recife – hoje considerado um dos maiores centros de produção artística e cultural do Nordeste. Entre as manifestações culturais do Recife, além do notabilizado frevo pernambucano, destaque para o Movimento *Mangue Beat*, que vem proliferando através da criação de várias bandas regionais, em que se destacam ritmos locais como o Maracatu, o Coco e o Forró.

Teresina⁴³, fundada em 16 de agosto de 1852, capital do Estado do Piauí, detém uma população de cerca de 780.000 habitantes, denominados teresinenses. É a única capital do Nordeste não situada às margens do Atlântico, em razão do processo de colonização, que se deu do interior para o litoral. Em compensação, Teresina é banhada pelos rios Parnaíba e Poty. A origem da cidade está ligada ao rio Poty, que deu nome à Vila Nova do Poty, depois denominada Teresina, em homenagem à Imperatriz Teresa Cristina, mulher de Dom Pedro II. Na zona norte da cidade, os dois rios se unem e se transformam num só leito em direção ao Atlântico, formando o encontro das águas. Nas margens, formou-se um parque ambiental, onde se ergueu um mirante, para apreciação da paisagem. Lá também se encontram peças cerâmicas do rico artesanato de Teresina e um monumento do Cabeça de Cuia, personagem do folclore local. Com grande variedade de espécies, Teresina⁴⁴ é cercada por praças e parques arborizados. As plantas ajudam a amenizar o clima quente, de calor constante, embora haja uma estação chuvosa bem definida entre dezembro e abril. Destaca-se por seu traçado urbano cuidadosamente planejado pelo Conselheiro Antônio Saraiva, governador da Província do Piauí. Seu traçado antigo lembra um tabuleiro de xadrez, com ruas paralelas e esquinas perpendiculares.

Fundada em 25 de dezembro de 1599, a capital⁴⁵ do Estado do Rio grande do Norte é formada por uma população de cerca de 800.000 habitantes, denominados natalenses. A história da cidade se inicia com a construção pelos portugueses da Fortaleza dos Reis Magos, em 6 de janeiro de 1598, dia dos Reis Magos. Natal⁴⁶ cresceu entre o rio Potengi e o oceano Atlântico. É conhecida como capital mundial

⁴³ Almanaque Abril 2008, p. 694.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010

⁴⁵ Almanaque Abril 2008, p. 697.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

do Buggy, terra do camarão, terra que se notabilizou, também, no meio acadêmico, nos últimos cem anos, por ser a terra de Luís da Câmara Cascudo, um dos maiores folcloristas e etnógrafos do Brasil. O turismo tem se constituído numa das principais atividades econômicas da cidade. Em dezembro, Natal é visitada por milhares de turistas para participarem do carnaval, o maior carnaval fora de época do Brasil. Durante o ano, a cidade recebe o dobro de sua população de turistas brasileiros e estrangeiros. Em 1994, estudos da NASA constataram que Natal tinha o ar mais puro das Américas. Em março de 2005, foi considerada a capital mais tranquila do Brasil, segundo pesquisa oficial realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA.

Aracaju⁴⁷, fundada em 17 de março de 1855, capital do Estado de Sergipe, apresenta uma população de cerca de 521.000 habitantes, denominados aracajuanos. Situada na margem esquerda do rio Sergipe, a capital foi projetada pelo engenheiro Sebastião Basílio Pirro, por volta de 1850. É a primeira cidade construída no Brasil que foi projetada por um brasileiro⁴⁸. Dentre os aspectos culturais aracajuanos, destacam-se, na culinária, os pratos à base de peixe e de crustáceos; no artesanato, os bordados, as rendas, as cerâmicas e as peças de madeira; nos folguedos, as festas juninas, as quais atraem milhares de turistas e habitantes da região todos os anos.

Até a última década do século XIX, o Nordeste era a região mais populosa do Brasil. A partir de então, a região Sudeste passou a ser o polo de atração para imigrantes de várias origens, especialmente a nordestina. Na segunda metade do século XX, as migrações nordestinas aumentaram para o Sudeste e, por ocasião da construção de Brasília, se estenderam para a região Centro-Oeste.

Em 1999, segundo levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as 150 cidades com maior taxa de desnutrição eram nordestinas. Em 2000, apenas trinta por cento das residências eram servidas por redes de esgotos. Em 2006, a Região ostentava a maior porcentagem de habitantes analfabetos do país: mais de vinte por cento, sem contar com o percentual de analfabetos funcionais. Tais dados, apesar de merecerem ser atualizados, deveriam pautar as ações governamentais sobre essa provável realidade, traduzida em dados tão negativos.

⁴⁷ Almanaque Abril 2008, p. 707.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.aracaju.se.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

Mesmo assim, a economia do Nordeste apresenta crescimento em razão da guerra fiscal, de incentivo às indústrias, com redução/isenção tributária, para se instalarem na Região. Com isso, várias indústrias se instalaram, principalmente, na Bahia, em Pernambuco e no Ceará, estados com maior densidade industrial do Nordeste. A produção de petróleo coloca a Região como a segunda colocada na extração do produto e a maior, se se considerar apenas a extração em terra. Em razão de longos períodos de estiagem, a Região adota a criação de caprinos e de abelhas. O clima da Região também favorece o cultivo de camarão em cativeiro, que representa 96% da produção nacional.

Na agricultura, a cana-de-açúcar continua se destacando, mas as frutas tropicais têm crescido em importância na produção nacional. Para incrementar a produção do setor, o governo prevê a transposição de 1 a 3% de águas do Rio São Francisco, para irrigar pequenos rios do agreste e do semiárido dos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio grande do Norte e do Ceará.

Apresentando um litoral extenso de praias, o Nordeste tem se tornado um dos principais destinos turísticos do Brasil. Dentre outras razões do interesse dos turistas pelo Nordeste são o carnaval de Salvador, Recife, Olinda e de São Luís, as micaretas de Natal e de Fortaleza e as festas regionais do mês de junho em Caruaru, Campina Grande, Aracaju, Mossoró, apenas para citar alguns exemplos mais comentados na imprensa nacional.

Nos últimos quarenta anos, a Região vive intenso processo de urbanização, cujos índices indicam, por exemplo, que a população da zona rural reduziu de 60% (porcentagem de população que habitava essa região na década de 1970) para 13,7% em 2006. Essa migração acontece de forma desordenada e gera graves transtornos sociais nas cidades de destino, em geral as capitais dos estados, como formação de favelas, mais gente desassistida pelos programas sociais dos governos, poluição ambiental, aumento de desemprego e da demanda pelos serviços de assistência à educação e à saúde e, em decorrência de tudo isso, aumento dos índices de violência urbana.

É nesse contexto de desigualdades e de diversidades que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontram-se instalados nas nove capitais nordestinas e em muitas cidades do interior de cada Estado, oferecendo à comunidade local sua ainda pequena, mas importante contribuição por meio de cursos diversos e em diferentes áreas de atuação. Tais instituições necessitam

ampliar seu campo de atuação para atender, cada vez mais, a crescente demanda das respectivas sociedades.

Tais Institutos foram criados, segundo a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, entre outras finalidades, para ofertar educação básica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, aos cidadãos que desejarem formar-se ou qualificar-se profissionalmente nos diversos setores da economia. Das vagas, a lei reserva 70% para preenchimento específico: 50% são destinadas, prioritariamente, à educação profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e 20% são destinadas aos cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciência e matemática e para a educação profissional; os 30% das vagas restantes destinam-se aos outros níveis educacionais.

4.2. O *CORPUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O *corpus* de nossa pesquisa constituiu-se das opiniões dos alunos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nordestinos sobre as “condições” do ensino nos *Campi* Centrais desses IFs das capitais nordestinas. Essas opiniões foram colhidas por meio de questionário previamente elaborado e aplicado entre esses alunos. A leitura dessas respostas foi intermediada por uma análise semiótica dos discursos intersubjetivos de sujeitos diferentes sob a influência de seus respectivos espaços socioculturais.

De acordo com o planejamento de nosso trabalho, a referida pesquisa realizou-se nos seguintes endereços dos *Campi* Centrais dos Institutos Federais nordestinos:

1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Rua Barão de Atalaia s/n – Centro, 57 020 – 510 – Maceió – AL; 2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Rua Emídio dos Santos, s/n – Barbalho, 40 301 – 015 – Salvador – BA; 3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Av. 13 de Maio, 2081 – Benfica, 60 040 – 531 – Fortaleza – CE; 4) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Av. Getúlio Vargas, 04 – Monte Castelo, 65 030 – 000 – São Luís – MA; 5) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Av. 1º. De Maio, 720 – Jaguaribe, 58 015 – 430 –

João Pessoa – PB; 6) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Av. Prof. Luiz Freire, 500 – Cidade Universitária, 50 740 – 540 – Recife – PE; 7) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Praça da Liberdade, 1597 – Centro, 64000-040 – Teresina – PI; 8) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Av. Sen. Salgado Filho, 1559 – Tirol, 59 015 – 000 – Natal – RN; e 9) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Av. Engº. Gentil Tavares da Motta, 1166 – Getúlio Vargas, 49 055 –260 – Aracaju – SE.

Durante o período de coleta das informações, identificamos que a implantação do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado não ocorreu simultaneamente nos IFs visitados. No IFRN, por exemplo, já havia turmas de quarto ano desse nível de ensino. No IFCE, assim como no IFPI, as turmas mais adiantadas estavam cursando o terceiro ano. No IFPE, tendo adotado o regime semestral, as turmas estavam cursando o quinto período, equivalendo ao terceiro ano se o regime fosse anual. De qualquer maneira, pudemos identificar os discursos dos alunos novatos e os dos não novatos e confrontá-los. Esses dois grupos de alunos produziram discursos específicos e se apresentaram produtivos para nossa análise.

Apesar de não apresentarem, igualmente, turmas concluintes – como se esperava que todos os IFs tivessem –, a comparação apenas não se estabelecerá entre primeiros e quartos anos uniformemente – como se planejou inicialmente –, mas haverá entre os novatos dos primeiros anos e os não novatos dos terceiros ou quartos anos. Dessa forma, não se anula nossa perspectiva, pois o confronto de opiniões e de “experiência” pode ser estabelecido entre séries diferentes. Afinal, a divergência de pontos de vista não se estabelece apenas entre novatos e concluintes. Consideramos, então, um possível contraponto entre novatos e não novatos. E mesmo que não houvesse confronto de pontos de vista entre alunos de séries diferentes, observaríamos apenas as opiniões dos alunos de um IF e as confrontaríamos com as opiniões de alunos de outro. Já seria um trabalho de grande proporção. Felizmente, pudemos fazer as duas coisas.

Quanto aos alunos dos primeiros anos (ou primeiros semestres ou primeiros módulos), a tenra idade desses jovens favoreceu a que os pais ou demais parentes exercessem alguma influência na vida profissional dos neófitos, seja na escolha do curso técnico, seja na opinião formada a respeito dos IFs. Assim, tal opinião ultrapassou, provavelmente, o patamar da individualidade e assumiu, talvez, um

caráter coletivo-familiar. Somente a vivência do dia-a-dia propiciaria ao jovem aluno formar sua própria opinião sobre o IF onde estudava, confirmando expectativas, refazendo algumas ou desfazendo outras.

No que diz respeito aos alunos não novatos (dos terceiros ou quartos anos), as prováveis experiências, por vezes disfóricas, propiciaram a tais alunos refazerem suas expectativas iniciais a respeito do ensino e da infraestrutura do IF onde estudavam. Isso não excluiu a possibilidade de o aluno, mesmo considerando as limitações do ensino que recebia no IF, continuar avaliando, na maioria das vezes, positivamente a Instituição onde estudava. O fato é que se tratou de um ponto de vista mais calcado na própria experiência, rompido com as opiniões de terceiros, talvez mais racional, menos emocional.

A fim de colhermos tais pontos de vista, ora concordantes, ora discordantes, no *Campus* Central de cada IF, procuramos contato inicial com o reitor ou com o diretor geral do *Campus* ou com seu substituto legal, para apresentar-lhe o motivo de nossa visita, solicitar-lhe autorização para realizarmos a coleta de dados entre os alunos e para termos conhecimento da quantidade de cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, de suas turmas e da respectiva quantidade de alunos. Em seguida, calculamos o percentual de vinte por cento da quantidade de alunos novatos (dos primeiros anos) e dos não novatos (terceiros ou quartos anos), para obtermos o número de cópias dos questionários a serem distribuídos entre os alunos.

De posse das cópias, dirigimo-nos às salas de aula, geralmente acompanhado por um funcionário ou por um aluno-bolsista da Instituição, para entregarmos o questionário aos alunos voluntários. Em cada turma, identificamo-nos pessoal e profissionalmente, explicamos os objetivos da pesquisa e perguntamos se gostariam de participar do evento. Em geral, os alunos se mostraram eufóricos para emitirem suas opiniões sobre a qualidade do ensino do respectivo IF. E, facilmente, conseguimos distribuir os questionários fotocopiados. Em todos os IFs, procuramos visitar e distribuir questionários entre alunos, nos turnos matutino e vespertino.

Entre os esclarecimentos prestados aos alunos, solicitamos aos voluntários que respondessem às questões em suas residências e nos devolvessem o questionário no dia seguinte. No caso dos menores de idade, solicitamos que pedissem a seus pais ou responsáveis para assinarem no verso da primeira folha do questionário, no local destinado à assinatura dos participantes da pesquisa. Mas a devolução dos documentos não ocorreu tempestivamente. Em cada cidade, foram

necessários, pelo menos, quatro dias para que se obtivesse a quantidade mínima de questionários devolvidos.

Sem negar a possibilidade de uma ou outra opinião discente ter sofrido “interferência” de terceiros, em razão de “n” fatores, acreditamos que a maior parte dos participantes agiu, baseando suas opiniões na realidade de seu cotidiano. Por isso restou-nos a confiança de que as respostas dadas refletiram, proximamente, a percepção e o sentimento de experiências vividas. Acreditamos nessas respostas, em primeiro lugar, porque os participantes da pesquisa se apresentaram espontaneamente, não foram convocados nem pressionados para fazê-lo. Essa atitude permitiu-nos considerar que, via de regra, se tratou de uma participação de boa-fé, de quem desejou, efetivamente, emitir sua opinião, expressar o sentimento de uma categoria. Em segundo lugar, os participantes receberam os questionários, tiveram tempo para ler e, antes de responder às questões, puderam refletir sobre elas. Ademais, as análises mostraram respostas críticas, aparentemente de acordo com a realidade institucional.

Quanto à natureza, dividiu-se o questionário em duas partes: na primeira, o aluno assinalaria a opção que mais se aproximasse de sua opinião sobre o tema tratado ou, num pequeno espaço em branco, equivalendo a mais uma opção, o aluno poderia escrever algo diferente, se nenhuma opção o satisfizesse. Na segunda parte, havia três questões abertas, cujas respostas exigiam que o aluno escrevesse, pelo menos, uma frase sobre o IF onde estudava.

Quanto à temática, as questões foram agrupadas da seguinte forma: aquelas relacionadas à (1) identificação do participante (idade, série, renda familiar, pretensões futuras após conclusão do curso técnico) e à opinião do aluno sobre (2) os professores, sobre a (3) estrutura física do IF, sobre a (4) qualidade do ensino do IF, sobre os (5) cursos ou projetos extraordinários do IF para atender a comunidade interna ou externa, e sobre (6) aspectos positivos e negativos encontrados no IF.

Como os IFs oferecem diversos níveis de ensino – técnico de nível médio integrado, subsequente, cursos de idiomas, cursos rápidos profissionalizantes, cursos de nível superior e de pós-graduação –, optamos pelo nível técnico integrado ao Ensino Médio porque envolve, por um lado, público jovem, entre treze e dezesseis anos, no auge da adolescência e, por outro, pessoas entre dezesseis e dezoito anos de idade, no início da fase adulta. Quanto ao adolescente, acreditamos que sua opinião, por estar ainda sendo formada, ainda reflete muito a influência dos

país. Assim, essa opinião acaba sendo um conjunto de opiniões sobre os IFs. A diferença de “maturidade” entre alunos novatos e não novatos foi útil para os propósitos da pesquisa aqui referida. Expressou, por um lado, as expectativas dos alunos que acabaram de ingressar nos IFs e, por outro, as expectativas dos que estão prestes a deixar a condição de alunos desses IFs, ou dos que já perceberam, um pouco mais, as virtudes e as limitações do Instituto.

Nosso trabalho de pesquisa iniciou-se no IFRN, em razão do relacionamento profissional do professor-pesquisador com a Instituição. Nesse IF, foi testada a eficiência das questões para se alcançar os objetivos propostos. Nesse momento inicial da pesquisa, o pesquisador ateve-se à qualidade das questões propostas, observando se alguma dificuldade apresentou-se ao aluno por causa das questões. Após aplicar o questionário nessa Instituição, identificou-se a necessidade de alguns ajustes, para obtenção de melhor resultado em razão dos objetivos propostos.

As visitas aos IFs de outros Estados nordestinos ocorreram sucessivamente entre os meses de abril e julho de 2008. A opção por essas datas de início de semestre letivo favoreceu ao pesquisador colher as primeiras impressões dos alunos novatos. Facilitando, assim, o confronto com as opiniões dos alunos de outros níveis. Além disso, deixando-se a pesquisa para o segundo semestre, já teriam os tais alunos novatos uma visão mais “amadurecida” da Instituição, o que não importava ao pesquisador.

Todas as etapas deste trabalho de pesquisa se guiaram pelos fundamentos da ética, da moral e, especialmente, por exigência legal, pelos incisos III, IV e V da Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, sob a orientação do Comitê de Ética do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba.

4.3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Ao final de todo esse trabalho de viagens, de idas e vindas, de perguntas e de respostas, de intercomunicação, teve início outro não menos árduo: a análise criteriosa de todo o material coletado, a fim de caracterizarmos os discursos dos alunos dos Institutos Federais nordestinos, explicitando as imagens emanadas das relações intersubjetivas entre os IFs e suas respectivas comunidades acadêmicas,

representadas por alunos novatos e não novatos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.

Analisaram-se as seguintes questões: (1) sobre os motivos que destinaram os participantes a querer-ser alunos do IF, (2) sobre os objetivos dos alunos após concluírem o ensino médio no IF, (3) sobre os professores, (4) sobre a biblioteca, (5) sobre os equipamentos dos laboratórios, (6) sobre os instrumentos metodológicos utilizados em salas de aula pelos professores, (7) sobre a higiene, (8) sobre aspectos positivos e (9) sobre os aspectos negativos que os alunos identificavam no Instituto onde estudavam. Assim, foi possível colher as opiniões dos alunos sobre seus professores (a partir dos conceitos de “excelentes” a “ruim”, assinalados nos questionários) e sobre a infraestrutura que o IF disponibilizava aos alunos para favorecer o processo ensino-aprendizagem (também a partir dos conceitos de “excelente” a “ruim”). E, nas questões abertas, os alunos puderam emitir, livremente, seus pontos de vista sobre o IF.

As respostas foram agrupadas em respostas dos alunos novatos e respostas dos não novatos. Depois, entre as respostas dos novatos, agruparam-se as respostas enumeradas de 1 a 9, acima especificadas. O mesmo procedimento foi adotado para as respostas dos não novatos. Em cada grupo, as respostas de cada questão foram contabilizadas e transformadas em percentuais, apesar de não se tratar de uma pesquisa estatística. Dessa forma, pôde-se identificar a opinião da maioria dos alunos novatos e dos não novatos sobre (1) os motivos que destinaram os participantes a querer-ser alunos do IF, (2) os objetivos dos alunos após concluírem o Ensino Médio no IF, (3) os professores, (4) a biblioteca, (5) os equipamentos dos laboratórios, (6) os instrumentos metodológicos utilizados em sala de aulas pelos professores, (7) a higiene dos IFs, (8) os aspectos positivos e (9) os aspectos negativos que os alunos identificavam no Instituto onde estudavam. Esses percentuais majoritários foram considerados, para efeito de análise, como os discursos dos alunos sobre as “condições” do ensino ministrado nos Institutos Federais nordestinos.

Apesar de considerarmos que os percentuais mínimos de aceitabilidade para uma avaliação positiva sejam, pelo menos, iguais a 60%, no contexto atual da globalização, neste trabalho, adotamos os percentuais de maioria simples, superiores a 50%, em razão das circunstâncias por que passam a educação brasileira, neste momento de transformações, especialmente os Institutos Federais

brasileiros. Assim, uma avaliação discente foi considerada positiva quando mais da metade das opiniões apresentou-se positiva, embora o ideal fosse que o conceito “positivo” se relacionasse apenas a percentuais iguais ou superiores a 60%.

Em seguida, invocou-se a teoria semiótica para fundamentar a análise desses discursos, com vistas à construção de uma significação dos discursos dos alunos dos IFs nordestinos. Inicialmente, analisaram-se as estruturas narrativas, seguindo as discursivas e, finalizando-se, nas fundamentais e tensivas, embora não se apresentem, no percurso gerativo, nessa sequência.

5. ANÁLISE SEMIÓTICA DOS DISCURSOS DISCENTES

5.1 PRELIMINARES

A seguir, apresentamos as análises semióticas dos discursos na seguinte ordem alfabética das siglas dos Estados: IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFPI, IFRN e IFSE. A análise dos discursos dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, por ser a primeira, será a mais detalhada e serviu de referência para os demais discursos. Por isso, repetidas vezes, em análises posteriores de outros discursos, fizemos alusão às considerações feitas sobre os discursos discentes do IFAL.

Os discursos dos alunos do IFAL, assim como dos demais Institutos, subdividem-se em dois grupos: o dos alunos novatos (S) e o dos alunos não novatos (S*). Como a coleta de informações se deu por meio de questionários iguais para ambos os grupos, seguiu-se que a segmentação de um dos discursos ficou idêntica a dos demais, por isso a segmentação dos discursos dos alunos do IFAL serviu de modelo para todos os discursos discentes dos Institutos Federais (IFs) nordestinos.

Embora tenham ocorrido semelhanças de respostas entre discursos de Institutos diferentes, ressaltamos que as diferenças de percentuais e/ou a avaliação diferente de alguns elementos explicitaram a peculiaridade de cada Instituto. Vários IFs foram, positivamente, avaliados, mas com diferentes percentuais de aprovação/satisfação; ou, ainda, foram bem avaliados, mas com ressalva a um ou a outro elemento da infraestrutura do Instituto.

Iniciamos a análise pelas estruturas narrativas dos discursos, destacando os sujeitos de maior interesse para a análise e seus respectivos objetos de valor, seus programas e percursos narrativos; em seguida, destacamos as estruturas discursivas: a intersubjetividade, o espaço e o tempo; por último, nas estruturas fundamentais, apresentamos os quadrados, os octógonos e os valores deles advindos, sob o prisma da semiótica clássica e acrescentamos os diagramas da semiótica tensiva, aderindo à tentativa de ampliação e aprofundamento do modelo clássico da semiótica francesa.

5.2 ESTRUTURAS NARRATIVAS DOS DISCURSOS

5.2.1 Segmentação dos discursos

A segmentação deve ser considerada, de acordo com Greimas e Courtés (1983, p. 369), “[...] como um primeiro encaminhamento empírico, com vistas a decompor provisoriamente o texto em grandezas mais fáceis de serem manejadas [...] ou em unidades textuais [...]”. Do questionário, apesar de composto por dezesseis questões, as quais podem formar diversos segmentos para diferentes discursos, selecionamos apenas nove segmentos temáticos em razão do propósito deste trabalho de análise semiótica, como se segue:

- 1) principal motivo pelo qual o entrevistado quis se tornar aluno do IF;
- 2) opinião do aluno sobre o IF onde estuda:
 - 2.1) os professores;
 - 2.2) o acervo da biblioteca disponibilizado ao aluno;
 - 2.3) os equipamentos de laboratórios postos à disposição do aluno;
 - 2.4) os instrumentos metodológicos utilizados em sala de aula pelos professores;
 - 2.5) a higiene dos ambientes do *Campus* Central do IF;
- 3) aspecto(s) positivo(s) que o IF apresenta;
- 4) aspecto(s) negativo(s) que se destaca(m) no IF;
- 5) objetivo desejado pelo aluno após concluir o Ensino Médio Integrado no IF.

De acordo com nossa proposta de análise semiótica dos discursos dos alunos dos Institutos Federais nordestinos sobre as “condições” do ensino nessas Instituições e com as opiniões dos respectivos alunos, contemplaram-se as análises das estruturas fundamentais e narrativas, mas privilegiaram-se as estruturas discursivas dos referidos discursos dos sujeitos semióticos figurativizados pelos alunos novatos participantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e pelos alunos não novatos (dos terceiros ou quartos anos) do mesmo nível de ensino.

A seguir, analisaremos as estruturas narrativas dos discursos desses alunos, depois, e com maior profundidade, deter-nos-emos nas estruturas discursivas, nas quais captaremos as “marcas” de intersubjetividades deixadas nos discursos e, por último, a semântica fundamental e o nível tensivo.

5.2.2 Percursos, junções e instauração dos sujeitos

As respostas dos alunos voluntários ao questionário sobre os Institutos Federais nordestinos permitiram-nos formatar dois discursos e seus respectivos sujeitos semióticos. Nos discursos dos alunos novatos, S_1 , figurativizado pelos alunos novatos; S_2 , figurativizado pelos professores dos alunos novatos; S_3 , figurativizado pelos IFs, sob o ponto de vista dos novatos. Excepcionalmente, nos discursos dos novatos do IFAL, aparece o sujeito S_4 figurativizado pelo professor Argolo. Nos discursos dos alunos não novatos, S^*_1 , figurativizado pelos alunos não novatos; S^*_2 , figurativizado pelos professores dos alunos não novatos; S^*_3 , figurativizado pelos IFs, sob o ponto de vista dos não novatos.

A – Discursos dos alunos novatos

Sujeito semiótico S_1

O programa narrativo principal deste sujeito semiótico, figurativizado pelos alunos novatos dos IFs nordestinos, apresentou a seguinte estrutura actancial: S_1 teve como objeto de valor principal (OV_1) a realização profissional, como antissujeito os concorrentes, sendo destinadores a sociedade, antidesinador o desinteresse, adjuvante a infraestrutura do Instituto (bem como os familiares do aluno) e oponente os colegas que tentaram desviar a atenção do aluno para outros interesses. Na figura a seguir, pode-se visualizar o referido PN:

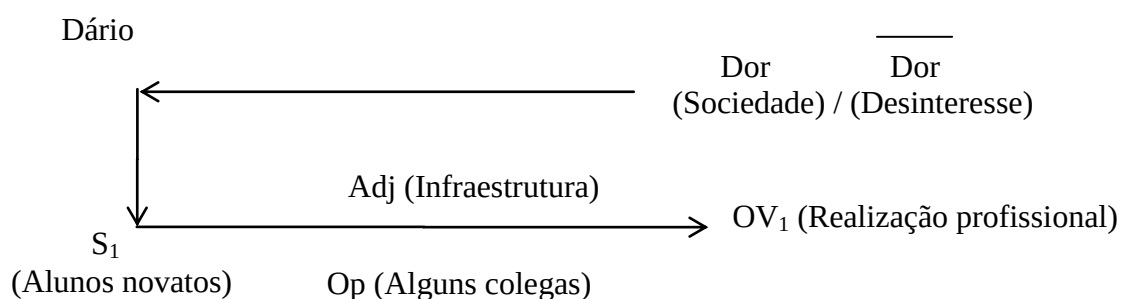


Fig. 7: PN principal de S_1

Esse PN principal assim como o percurso narrativo, referido mais adiante, apresentaram-se semelhantes para todos os sujeitos semióticos (S_1), figurativizados pelos alunos novatos dos Institutos Federais nordestinos. Assim, nos discursos dos alunos novatos do IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFPI, IFRN e IFSE, a estrutura actancial seguiu o modelo do referido PN desse S_1 . Apenas a figurativização desse sujeito variou de acordo com o IF em questão.

Em relação ao actante destinador – a sociedade –, os participantes do IFAL o representaram de diferentes maneiras: 26% dos participantes responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFAL, ou seja, alegaram desejo pessoal, outros 30% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFAL, 28% dos participantes responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e outros 16% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFAL.

Os participantes do IFBA o representaram assim: 9% dos participantes responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFBA, ou seja, afirmaram desejo pessoal, outros 55% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFBA, 29% dos participantes responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e outros 7% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFBA.

No IFCE, os participantes o representaram da seguinte maneira: 20% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFCE, afirmando desejo pessoal, outros 40% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFCE, 27% responderam que se destinaram pelo ensino técnico profissionalizante e 13% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFCE.

Os participantes do IFMA o representaram assim: 25% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFMA, afirmando desejo pessoal, 9% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFMA, 33% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 33% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFMA.

No IFPB, os participantes o representaram da seguinte maneira: 14% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPB, afirmando

desejo pessoal, 43% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFPB, 22% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante, 14% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFPB e 7% citaram todos os motivos anteriores.

Em relação aos participantes do IFPE, o destinador foi representado assim: 22% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPE, ao afirmarem desejo pessoal, 22% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFPE, 50% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 7% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFPE.

Quanto aos participantes do IFPI, o destinador apresentou-se da seguinte maneira: 18% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPI, afirmando desejo pessoal, 50% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFPI, 25% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 7% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFPI.

Os participantes do IFRN o representaram da seguinte maneira: 18% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFRN, declarando desejo pessoal, 43% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFRN, 27% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 12% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para (desejar) tornar-se aluno do IFRN.

Em relação aos participantes do IFSE, o destinador foi representado assim: 21% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFSE, ou seja, afirmaram desejo pessoal, 5% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFSE, 37% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 37% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram para querer tornar-se aluno do IFSE.

Para realizar sua transformação, S₁ utilizou dois programas narrativos de uso: um (PN1) que teve como objeto de valor estudar no IFAL e outro (PN2) que teve como objeto de valor cursar uma faculdade, ou tornar-se técnico de nível médio, ou submeter-se a um concurso público. Nas respostas, esses valores apareceram nessa ordem de preferência.

No caso do primeiro PN de uso, a sociedade foi seu destinador, o desinteresse o antidefinidor, o antissujeito os concorrentes, adjuvantes a infraestrutura do Instituto disponibilizada ao aluno (bem como seus familiares) e oponentes os colegas que desviaram (ou tentaram desviar) a atenção do aluno para outros objetos. Na figura a seguir, pode-se visualizar a estrutura actancial desse PN:

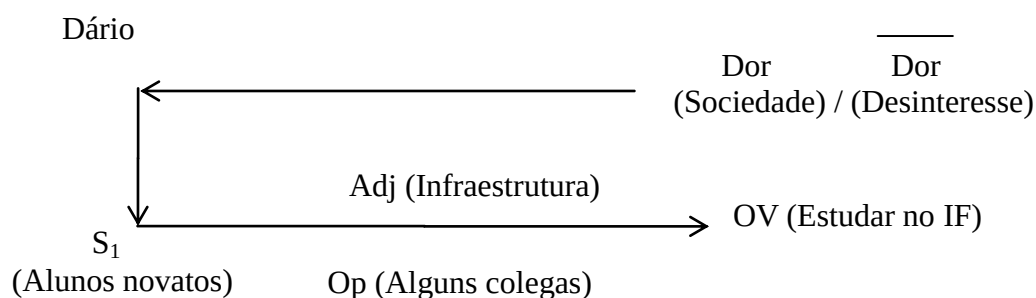


Fig. 8: PN1 secundário de S_1

No caso do PN2, S_1 teve como objeto de valor cursar uma faculdade, tornar-se técnico de nível médio ou, ainda, submeter-se a um concurso público, tendo como destinador a sociedade, como antissujeito os concorrentes, adjuvante a infraestrutura do Instituto disponibilizada aos alunos (bem como seus familiares) e oponente os colegas que desviam a atenção do aluno. Na figura 3, pode-se visualizar a estrutura do citado PN:

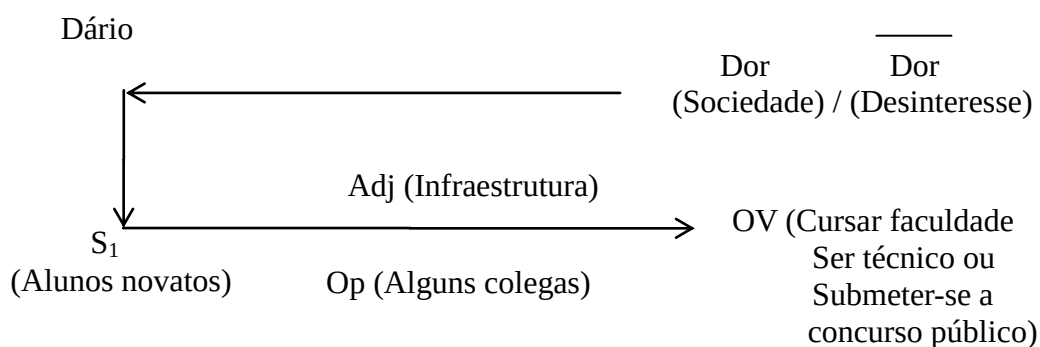


Fig. 9: PN2 secundário de S_1

O percurso narrativo desse sujeito apresentou três momentos: o primeiro foi o da pretensão de tornar-se aluno do IF, o segundo foi o da realização de ser aluno do IF e o terceiro foi o do desejo de cursar uma faculdade ou de ser técnico de nível médio ou de concorrer em um concurso público.

No primeiro momento, na condição de candidato a aluno, S_1 teve como objeto de valor 2 tornar aluno do IF (OV_2). Para isso, esforçou-se para alcançar seu objeto de valor 3: ser aprovado no exame de seleção de candidatos ao ingresso nos IFs (OV_3). Para tanto, esmerou-se nos estudos, visando a seu objeto de valor 4: capacitar-se para as provas do exame (OV_4).

No segundo momento, na condição de aluno, S_1 teve como objeto de valor 5 concluir os estudos na Instituição (OV_5). Para conquistar esse alvo, buscou seu objeto de valor 6: passar de ano (OV_6). A fim de passar de ano, deveria alcançar seu objeto de valor 7: aprender os conteúdos de cada disciplina, bem como estar conjunto com dois objetos de valor imprescindíveis: contar com a ajuda de bons professores (OV_8) e de uma boa infraestrutura do Instituto (OV_9).

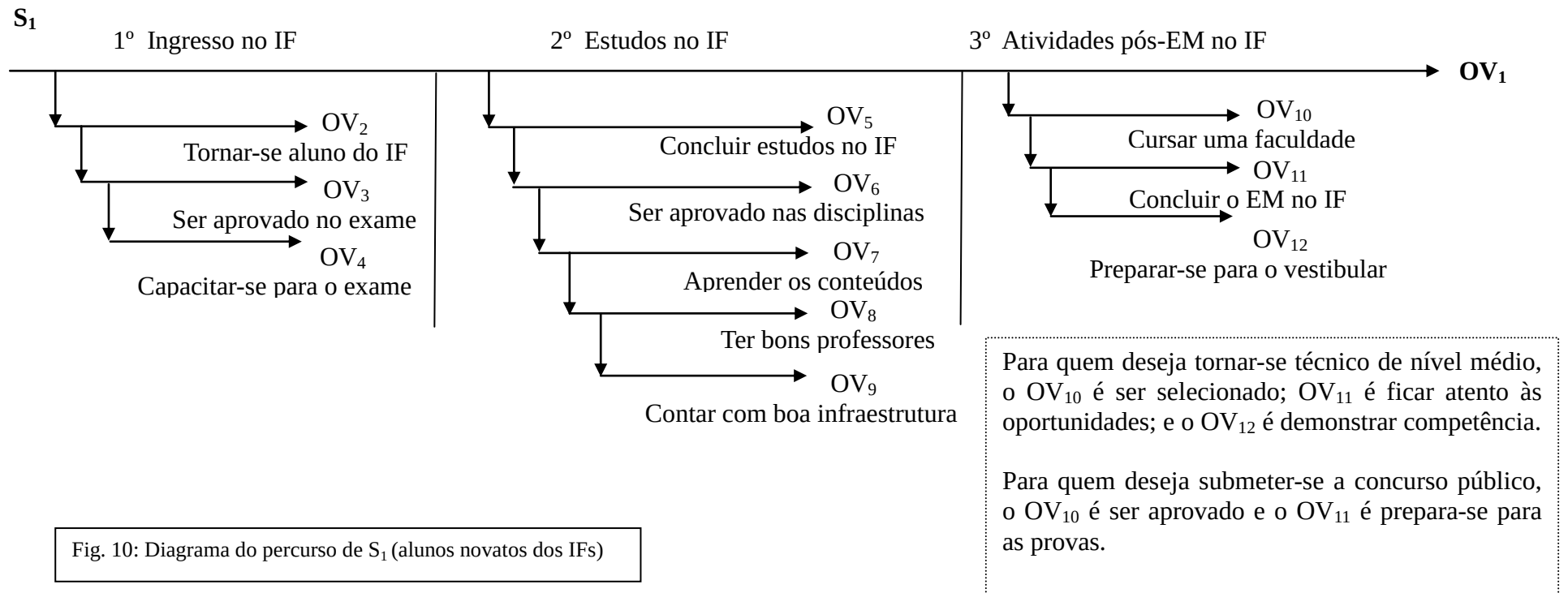
O terceiro momento, na hipotética condição ex-aluno, caracterizou-se por apresentar três opções: cursar uma faculdade, seguir a profissão de técnico ou participar de concurso público. Em relação à primeira hipótese, o sujeito tinha como objeto de valor 10 cursar uma faculdade (OV_{10}). Para isso, deveria concluir o ensino médio integrado no IF (OV_{11}) e, em seguida, preparar-se para o vestibular (OV_{12}).

No caso da segunda hipótese, o sujeito tinha como objeto de valor 10 ser selecionado para um estágio numa empresa (OV_{10}). Para tanto, ele deveria ficar atento às oportunidades que aparecessem (OV_{11}) e, se chamado para entrevista de emprego, demonstrar competência para exercer as funções de técnico (OV_{12}).

Quanto à terceira hipótese, o sujeito tinha como objeto de valor 10 ser aprovado em um concurso público (OV_{10}). Para isso, deveria preparar-se para as provas do concurso (OV_{11}).

No diagrama a seguir, apresentam-se os três momentos do percurso narrativo de S_1 . Apenas o terceiro momento apresentou variações na ordem do querer, visto que os participantes apresentaram intenções diferentes, conforme já mencionamos.

Fig. 10: Diagrama de S_1 (alunos novatos dos IFs)



Observando-se a relação do sujeito com seu objeto de valor, constatou-se que S_1 , em relação a seu objeto de valor 1 (realização profissional), encontrava-se dele disjunto, em relação a seu objeto de valor 2 (estudar no IF), encontrava-se conjunto com ele, em relação a seu objeto de valor 3 (cursar uma faculdade, tornar-se técnico ou submeter-se a concurso público), encontrava-se dele disjunto. Portanto, a disjunção superava a conjunção até o momento em que os participantes responderam às questões.

Enquanto apenas desejava ser aluno do IF, mantinha uma relação disjuntiva com seu OV_2 : $(S_1 \cup OV_2)$, mas passou a um estado de conjunção $(S_1 \cap OV_2)$ quando realizou o desejo de tornar-se aluno do IF. Assim, um fazer transformador modificou a relação de S_1 com seu OV_2 , fazendo-o passar de um estado de disjunção a um de conjunção. A formalização dessas relações na fórmula lógica é a seguinte:

$$F \rightarrow [(S_1 \cup OV_2) \rightarrow (S_1 \cap OV_2)].$$

Antes de tornar-se aluno do IF, S_1 recebeu influência de seus familiares, de amigos, da sociedade. Depois, as aptidões pessoais e as conveniências sociais, afetivas e financeiras o fizeram desejar ser aluno dessa Instituição. Assim, S_1 foi manipulado a querer-ser aluno do IF por um destinador coletivo, seus familiares e amigos, ou a sociedade da qual faz parte, que o dotou de um saber e de um querer.

Essas reflexões sobre as relações juntivas e as modalidades referentes a este S_1 são extensivas aos demais S_1 figurativizados pelos alunos novatos dos demais Institutos Federais nordestinos, com as devidas adaptações ao IF de cada capital nordestina.

A referência às modalidades atualizantes (o poder e o saber-fazer) são muito utilizadas no meio educacional para eximir o poder público de culpa pelo fracasso escolar da maioria dos jovens matriculados na rede pública de ensino. O não-poder e o não-saber-fazer servem para justificar algumas excrescências recorrentes na educação brasileira, como a evasão escolar, a repetência e a deficiente aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

Sujeito semiótico S_2

O programa narrativo principal deste sujeito semiótico, figurativizado pelos professores dos alunos novatos dos IFs, apresentou a seguinte estrutura actancial:

S_2 teve como objeto de valor principal (OV_1) sua realização profissional, como antissujeito outros professores concorrentes, sendo a sociedade, em sincretismo actancial, destinador e adjuvante e sendo o oponente uma deficiente infraestrutura do Instituto e/ou a desatualização profissional do professor. Ressalte-se que a realização profissional se constitui por uma recompensa salarial e pelo reconhecimento profissional da sociedade. No caso das análises dos discursos, apenas foi possível identificar se os alunos reconheciam seus professores como profissionais realizados ou em vias de realização. Quanto à satisfação salarial do professor, somente uma pesquisa específica para o caso poderia esclarecer o problema. Na figura a seguir, pode-se visualizar o referido PN:

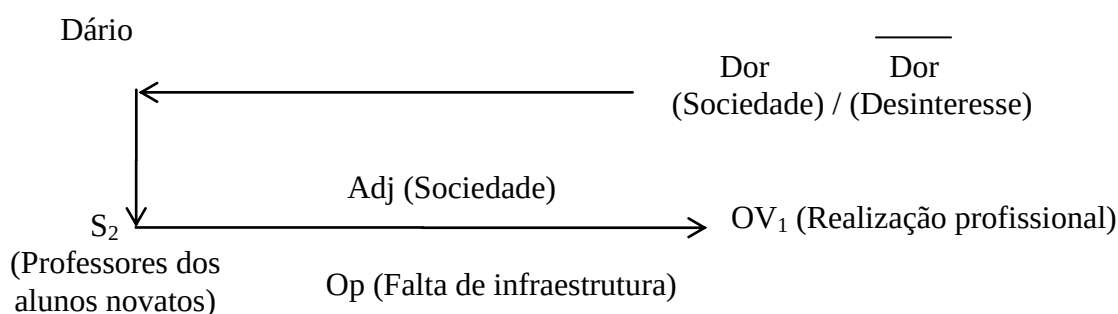
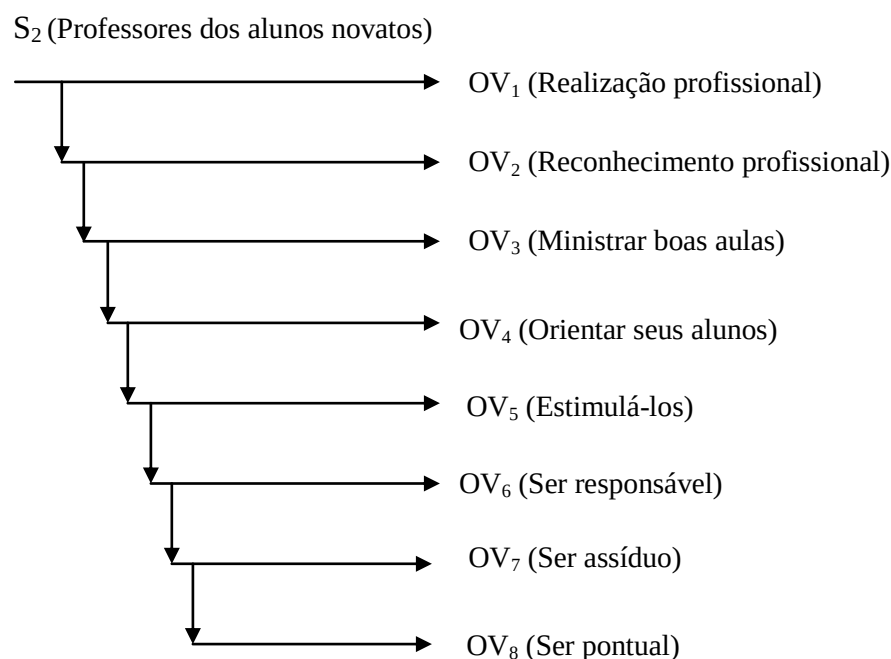


Fig. 11: PN principal de S_2

Esse PN principal de S_2 serviu de modelo para os demais programas narrativos dos sujeitos semióticos figurativizados pelos professores dos alunos novatos dos demais IFs nordestinos. Apenas a figurativização do S_2 variou de acordo com o IF em questão. Os demais actantes e respectivas figurativizações apresentaram-se iguais.

Para conquistar seu objeto de valor principal, S_2 buscou reconhecimento profissional (OV_2), para isso, teve como objeto de valor 3 ministrar aulas de boa qualidade a seus alunos (OV_3). Para tanto, orientou os alunos (OV_4), estimulou-os para desenvolverem-se profissionalmente (OV_5). Além disso, S_2 procurou ser responsável (OV_6), assíduo (OV_7) e pontual (OV_8). O percurso desse sujeito pode ser visualizado a seguir:

Fig. 12: Percurso narrativo de S_2

Esse percurso de S_2 serviu de modelo para os percursos narrativos dos sujeitos semióticos figurativizados pelos professores dos alunos novatos dos demais IFs nordestinos. A figurativização do S_2 variou de acordo com o IF em questão, bem como os percentuais das respostas obtidas por meio dos questionários sobre os professores da cada Instituição. Os demais actantes e respectivas figurativizações assemelharam-se.

De acordo com as respostas colhidas no IFAL, 16% dos alunos novatos consideraram que seus professores eram excelentes profissionais, 64% os consideraram bons profissionais, ou seja, 80% dos participantes avaliaram que seus se realizavam profissionalmente. Apenas 20% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho deles.

Nas respostas colhidas no IFBA, 9% consideraram seus professores excelentes, 79% os consideraram bons profissionais e 9% os consideraram regulares no exercício da profissão. Apenas 3% dos participantes consideraram ruim o desempenho deles.

De acordo com as respostas colhidas no IFCE, 13% consideraram seus professores excelentes profissionais, 47% os consideraram bons profissionais e 40% os

consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores.

Nas respostas colhidas no IFMA, 13% consideraram seus professores excelentes, 47% os consideraram bons profissionais e 40% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores.

As respostas colhidas, no IFPB, revelaram que 29% consideraram seus professores excelentes profissionais, 57% os consideraram bons profissionais e 14% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho deles.

De acordo com as respostas colhidas no IFPE, 43% consideraram que seus professores eram bons profissionais e 57% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou excelente ou ruim o desempenho de seus professores.

Nas respostas colhidas no IFPI, 21% consideraram seus professores excelentes profissionais, 46% os consideraram bons profissionais, 29% os consideraram regulares no exercício da profissão e 4% consideraram ruim o desempenho de seus professores.

De acordo com as respostas colhidas no IFRN, 40% consideraram seus professores excelentes profissionais, 54% os consideraram bons profissionais e 6% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho deles.

Nas respostas dos participantes do IFSE, 5% consideraram seus professores excelentes, 63% os consideraram bons profissionais e 32% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante da pesquisa considerou ruim o desempenho deles.

S₂ instaurou-se por um querer-fazer, ou seja, realizar-se profissionalmente. Para isso, adquiriu a competência necessária para o exercício da profissão. Assim, sob o prisma da maioria dos participantes, S₂ passou de um estado de disjunção para um de conjunção com seu objeto de valor principal, no que toca ao reconhecimento profissional. Apenas o S₂ do IFPE não entrou em conjunção com seu objeto de valor, de acordo com os participantes desse Instituto.

Sujeito semiótico S_3 do IFAL

O sujeito semiótico S_3 , figurativizado pelos IFs nordestinos, segundo os alunos novatos, constitui-se de complexos elementos, entre muitos, citem-se professores, funcionários, alunos, infraestrutura e um discurso institucional. Para nossa análise restringimos esse sujeito aos seguintes constituintes: professores e infraestrutura (biblioteca, equipamentos dos laboratórios, higiene dos ambientes e instrumentos metodológicos utilizados em salas de aula), contemplados nos questionários da pesquisa.

O programa narrativo principal desse sujeito apresentou a seguinte estrutura actancial: S_3 teve como objeto de valor principal (OV_1) formar os alunos novatos, sendo destinador a sociedade, antidefinidor a falta de investimento governamental, adjuvante a administração responsável (tanto a local quanto a governamental) e oponente a má administração do Instituto (tanto no aspecto local quanto no governamental). Na figura a seguir, pode-se visualizar o PN de S_3 :

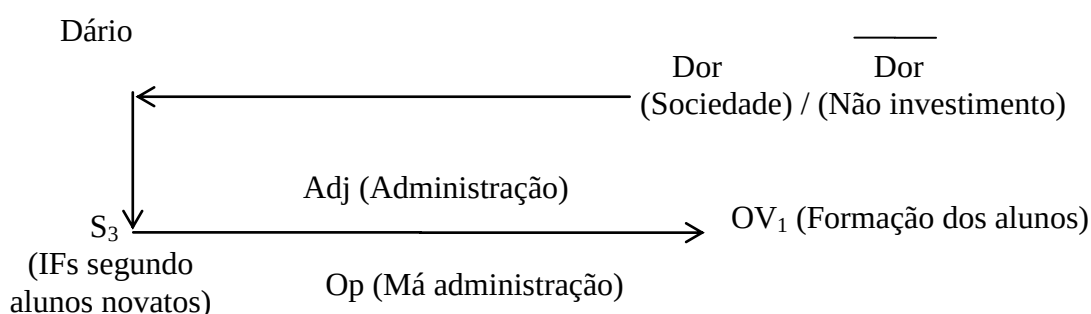


Fig. 13: PN principal de S_3 dos IFs

Para alcançar seu objeto de valor principal, S_3 buscou contratar bons professores (OV_2), disponibilizar uma biblioteca que atendesse às necessidades dos alunos (OV_3), laboratórios de excelente qualidade (OV_4), mantendo suas dependências em bom estado de higiene (OV_5), e procurou disponibilizar equipamentos metodológicos que favorecessem o processo ensino-aprendizagem (OV_6).

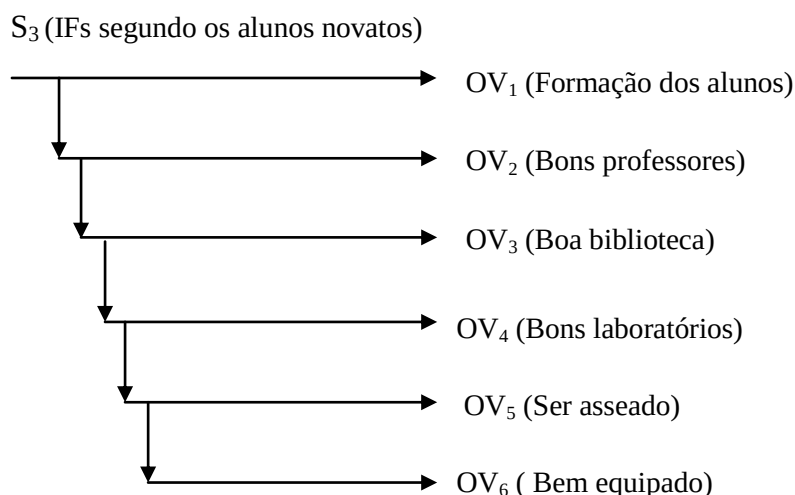


Fig.14: Percurso narrativo de S₃ dos IFs

De acordo com as respostas dos participantes novatos do IFAL, 80% consideraram bons/excelentes seus professores e 83% consideraram boa/excelente a infraestrutura do IFAL, ou seja, plenamente favorável à aprendizagem dos alunos; 20% consideraram regular o desempenho de seus professores e 17% consideraram a infraestrutura do IFAL de qualidade regular. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores nem a qualidade da infraestrutura do referido Instituto.

Conforme as respostas dos participantes do IFBA, 88% consideraram bons/excelentes seus professores e 80% consideraram boa/excelente a infraestrutura do IFBA, ou seja, que favorecia plenamente a aprendizagem dos alunos. Nenhum participante considerou ruim a qualidade da infraestrutura do referido Instituto.

Consoante a opinião dos participantes do IFCE, 60% consideraram bons/excelentes seus professores e 53% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFCE. Nenhum participante da pesquisa considerou ruim o desempenho de seus professores, nem a qualidade da infraestrutura do Instituto.

De acordo com a opinião dos participantes do IFMA, 60% consideraram bons/excelentes seus professores e 53% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFMA. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores, nem a qualidade da infraestrutura do Instituto.

Nas respostas dos participantes do IFPB, 86% consideraram bons/excelentes seus professores, e 86% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFPB.

Nenhum participante da pesquisa considerou ruim o desempenho de seus professores, nem a qualidade da infraestrutura do Instituto.

Segundo a opinião dos participantes do IFPE, 43% consideraram bons/excelentes seus professores e 72% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFPE.

De acordo com a opinião dos participantes do IFPI, 67% consideraram bons/excelentes seus professores e 85% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFPI. Apenas 4% consideraram ruim o desempenho de seus professores e a qualidade da infraestrutura do Instituto.

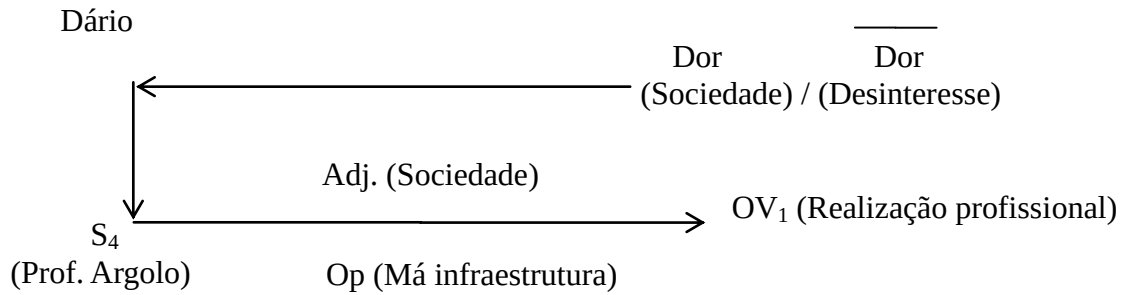
Conforme a opinião dos participantes do IFRN, 94% consideraram bons/excelentes seus professores e todos avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFRN. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores, nem a qualidade da infraestrutura do Instituto.

Nas respostas dos participantes do IFSE, 68% consideraram bons/excelentes seus professores e 53% avaliaram como boa/excelente a infraestrutura do IFSE. Nenhum participante da pesquisa considerou ruim o desempenho de seus professores, mas 47% avaliaram como regular/ruim a qualidade da infraestrutura do Instituto.

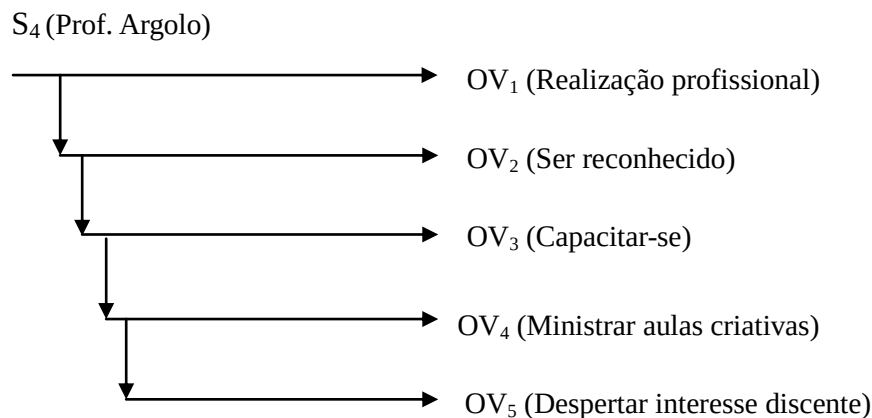
Dessa maneira, a julgar pelas respostas dos participantes, a maioria dos participantes considerou que os IFs encontravam-se conjunto com seu objeto de valor principal, o de formar seus alunos, destacando como pontos positivos os bons/excelentes professores, a boa/excelente infraestrutura, a boa/excelente qualidade de ensino e a educação profissionalizante ministrada na Instituição. Ressalte-se que, no IFPE, os professores e, no IFSE, a infraestrutura não foram bem avaliados.

Sujeito semiótico S₄

O programa narrativo principal do sujeito semiótico 4 (figurativizado pelo Prof. Argolo) apresentou a seguinte estrutura actancial: S₄ teve como objeto de valor principal (OV₁) sua realização profissional, sendo a sociedade, em sincretismo actancial, destinador e adjuvante e sendo o oponente a deficiência infraestrutural do Instituto. Apenas, nos discursos dos novatos do IFAL, aparece esse sujeito semiótico. Na figura a seguir, pode-se visualizar o PN de S₄:

Fig. 15: PN principal de S₄ do IFAL

Para alcançar seu objeto de valor principal, S₄ buscou reconhecimento profissional (OV₂). Para tanto, objetivou capacitar-se profissionalmente (OV₃), para ministrar aulas criativas, de excelente qualidade para seus alunos (OV₄), com isso, despertando o interesse deles por suas aulas (OV₅).

Fig. 16: Percurso narrativo de S₄ do IFAL

S₄ instaurou-se por um querer-fazer, ou seja, ministrar aulas de excelente qualidade para seus alunos. Para isso, adquiriu a competência necessária para o exercício da profissão e implementou uma metodologia criativa em suas aulas, para despertar o interesse de seus alunos. Assim, sob o prisma dos alunos que mencionaram o desempenho do Professor Argolo como um aspecto positivo do IFAL, S₄ passou de um estado de disjunção para um de conjunção com seu objeto de valor principal, em relação ao reconhecimento profissional desse professor.

*B – Discursos dos alunos não novatos***Sujeito semiótico S*₁**

O programa narrativo principal do sujeito semiótico S*₁ dos IFs, figurativizado pelos alunos não novatos, apresentou idêntica estrutura actancial do PN principal do sujeito S₁ dos IFs. Assim, os programas narrativos principais de S₁ (alunos novatos) e S*₁ (alunos não novatos), nos discursos discentes dos Institutos Federais nordestinos, apresentaram essa estrutura actancial. Apenas a figurativização de S₁ e de S*₁ variou de acordo com o IF em questão.

Em relação ao actante destinador desse PN, os alunos não novatos do IFAL participantes o representaram de diferentes maneiras: 40% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFAL, ou seja, alegaram desejo pessoal, 40% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFAL, 10% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 10% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a (desejar) tornar-se aluno dos IFs.

Nas respostas dos participantes do IFBA, esse destinador foi representado da seguinte maneira: 22% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFBA, ou seja, afirmaram desejo pessoal, 57% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino, 15% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 6% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a (desejar) tornar-se aluno do IFBA.

No IFCE, os participantes o representaram da seguinte maneira: 16% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFCE, afirmando desejo pessoal, 32% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFCE, 31% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 21% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a (desejar) tornar-se aluno do Instituto.

Nas respostas dos participantes do IFMA, foi representado da seguinte maneira: 20% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFMA, afirmando desejo pessoal, 25% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino, 30% responderam que foram destinados pelo ensino técnico

profissionalizante e 25% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a (desejar) tornar-se aluno do Instituto.

Segundo as respostas dos participantes do IFPB, foi representado assim: 18% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPB, afirmando desejo pessoal, 55% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino, 9% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 18% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a querer tornar-se aluno do Instituto.

Em relação a esse destinador, os participantes do IFPE o representaram de diferentes maneiras: 9% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPE, afirmando desejo pessoal, 25% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino, 33% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 33% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e amigos, que os destinaram a querer tornar-se aluno do Instituto.

Os participantes do IFPI o representaram como se segue: 27% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFPI, afirmando desejo pessoal, 40% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFPI, 6% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 27% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a querer tornar-se aluno do Instituto.

Em relação ao destinador, os participantes do IFRN o representaram assim: 19% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFRN, declarando desejo pessoal, 46% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino, 14% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 21% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a querer tornar-se aluno do Instituto.

De acordo com os participantes do IFSE, o destinador foi representado da seguinte maneira: 12% responderam que se autodestinaram para se tornar alunos do IFSE, afirmando desejo pessoal, 6% responderam que foram destinados pela boa qualidade de ensino do IFSE, 41% responderam que foram destinados pelo ensino técnico profissionalizante e 41% afirmaram que sofreram influência de seus familiares e de amigos, que os destinaram a (desejar) tornar-se aluno do Instituto.

Para realizar sua transformação, S^*_1 também se apropriou de dois programas narrativos de uso: um (PN1) que teve como objeto de valor 2 estudar nos IFs e outro

(PN2) que tem como objeto de valor 3 cursar uma faculdade ou submeter-se a concurso público. Os actantes são os mesmos, apenas a figurativização de S^*_1 varia de acordo com o IF em questão.

Quanto ao objeto de valor do PN2, cursar uma faculdade foi a resposta da maioria (90% no IFAL, 86% no IFBA, 58% no IFCE, 65% no IFMA, 100% no IFPB, 83% no IFPE, 78% no IFPI, 60% no IFRN e 48% no IFSE). Ressalte-se que, entre os participantes não novatos do IFAL, IFPB e IFPE, ninguém expressou o desejo de tornar-se técnico de nível médio. No IFBA, 14%, no IFCE, 21%, no IFMA, 20%, no IFPI, 5%, no IFRN, 18% e no IFSE, 32%).

O percurso narrativo desse sujeito S^*_1 dos IFs apresentou a mesma caracterização do percurso de S_1 dos IFs. A maioria dos percursos apresentou três momentos. Mas no percurso do S^*_1 do IFAL, IFPB e IFPE, apenas dois foram constituídos.

As referências às modalidades atualizantes (o poder e o saber-fazer) são bastante enfatizadas no “nível pós-ensino médio” para atrair a adesão de muitos estudantes aos cursinhos pré-universitários. Ao mesmo tempo, revela o frágil nível de formação oferecido aos estudantes do Ensino Médio, insuficiente para o aluno conquistar aprovação nos vestibulares. O poder e o saber-fazer servem também para justificar a “teoria evolucionista”, segundo a qual somente os estudantes aplicados são merecedores da bênção da sobrevivência no mundo educacional.

Sujeito semiótico S^*_2

O programa narrativo principal do sujeito S^*_2 dos IFs, figurativizado pelos professores dos alunos não novatos dos IFs, assim como seu percurso narrativo apresentaram idêntica estrutura actancial do PN principal e do percurso de S_1 dos IFs. Os actantes e respectivas figurativizações se assemelharam, exceto a figurativização do S^*_2 , que variou de acordo com o IF em estudo, bem como os percentuais de aprovação dos professores de cada IF.

De acordo com as respostas da maioria dos alunos não novatos do IFAL, seus professores não tiveram o reconhecimento profissional da maioria de seus alunos, pois 41% avaliaram seus professores como bons profissionais, mas 59% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim ou excelente o desempenho de seus professores.

Nas respostas dos não novatos do IFBA, 7% consideraram seus professores excelentes profissionais, 50% os consideraram bons e 43% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum participante considerou ruim o desempenho de seus professores.

Para os não novatos do IFCE, 26% avaliaram que seus professores eram bons profissionais, 63% os consideraram regulares no exercício da profissão e 11% consideraram ruim o desempenho deles.

Nas respostas dos participantes do IFMA, 65% avaliaram que seus professores eram bons profissionais, 35% os consideraram regulares no exercício da profissão. Nenhum entrevistado considerou excelente ou ruim o desempenho de seus professores.

Segundo as respostas dos participantes do IFPB, 64% avaliaram que seus professores eram bons profissionais, 27% os consideraram regulares no exercício da profissão e 9% consideraram ruim o desempenho de seus professores.

De acordo com as respostas dos participantes do IFPE, 9% avaliaram que seus professores eram bons profissionais, 33% os consideraram regulares no exercício da profissão e 58% consideraram ruim o desempenho de seus professores.

Conforme as respostas dos participantes não novatos do IFPI, 6% consideraram excelentes seus professores, 47% os avaliaram como bons profissionais e 47% os consideraram regulares no exercício da profissão. Ninguém considerou ruim o desempenho de seus professores.

De acordo com as respostas dos participantes do IFRN, 16% avaliaram que seus professores eram excelentes profissionais, 70% os consideraram bons e 14% os consideraram regulares no exercício da profissão.

Nas respostas dos participantes do IFSE, 29% avaliaram que seus professores eram bons profissionais, 65% os consideraram regulares no exercício da profissão e 6% consideraram ruim o desempenho desses profissionais.

S^*_2 dos IFs instaurou-se por um querer-fazer, ou seja, realizar-se profissionalmente. Para isso, adquiriu a competência necessária para o exercício da profissão e assumiu a cátedra nos IFs. Então, para os não novatos do IFAL, IFCE, IFPE e IFSE, esse S^*_2 continuou disjuncto de seu objeto de valor. Nas respostas referentes aos demais IFs, esse sujeito entrou em conjunção com seu objeto de valor.

Sujeito semiótico S*₃

O programa narrativo principal do sujeito S*₃ dos IFs, figurativizado pelos IFs, na visão de seus alunos não novatos, apresentou idêntica estrutura actancial do PN principal de S₃, figurativizado pelos alunos novatos. Apenas a figurativização de cada sujeito variou conforme o IF em questão, os demais elementos se assemelharam.

De acordo com as respostas dos alunos não novatos do IFAL, 59% avaliaram como regulares seus professores e 53% consideraram ruim/regular a infraestrutura. 41% avaliaram seus professores como bons profissionais e 47% como boa a infraestrutura do IFAL. Nenhum participante considerou excelente o desempenho de seus professores, nem a referida infraestrutura.

Nas respostas dos participantes do IFBA, 57% consideraram bom/excelente o desempenho de seus professores e 78% avaliaram como ruim/regular a infraestrutura do Instituto. Nenhum participante considerou-a excelente, 22% a consideraram de boa qualidade.

Segundo as respostas dos participantes do IFCE, 74% consideraram regular/ruim o desempenho de seus professores e 79% consideraram boa/excelente a infraestrutura. 26% avaliaram como bom o desempenho de seus professores e 21% a consideraram de qualidade regular.

Conforme as respostas dos participantes do IFMA, 65% avaliaram como bons seus professores e 55% consideraram a infraestrutura de qualidade regular/ruim. 35% avaliaram seus professores como regulares no exercício da profissão e 45% consideraram boa a qualidade de sua infraestrutura.

Para os participantes do IFPB, 64% avaliaram como bom o desempenho de seus professores e 73% como boa/excelente a infraestrutura do Instituto. 36% consideraram ruim/regular o desempenho de seus professores e 27%, a infraestrutura.

Segundo as respostas dos participantes do IFPE, 91% consideraram seus professores como ruins/regulares e 67% consideraram ruim/regular a infraestrutura do Instituto. Nenhum participante considerou excelente algum de seus professores nem a qualidade da citada infraestrutura.

Para os participantes não novatos do IFPI, 53% consideraram bom/excelente o desempenho de seus professores e 68% consideraram boa/excelente a infraestrutura.

ra do Instituto. 47% consideraram regulares seus professores e 32% consideraram ruim/regular a infraestrutura do Instituto.

Nas respostas dos participantes do IFRN, 86% consideraram bons/excelentes seus professores e 72% consideraram boa/excelente a infraestrutura. 14% consideraram regulares seus professores e 28% a consideraram de qualidade regular. Nenhum participante considerou ruim a qualidade da infraestrutura nem o desempenho dos professores do IFRN.

Conforme as respostas dos participantes do IFSE, 71% avaliaram como ruins/regulares seus professores e 59% consideraram regular a infraestrutura do IFSE, 29% consideraram bom o desempenho de seus professores e 41% a infraestrutura.

Os não novatos do IFAL, IFPE e IFSE avaliaram que esses Institutos encontram-se disjuncto de seus objetos de valor. Além desses, o IFMA, tendo sua infraestrutura sido avaliada como ruim/regular por mais da metade dos não novatos, encontrava-se na iminência da disjunção.

5.2.3 Qualificação dos valores

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos novatos (S_1) e dos não novatos (S^*_1). Cada sujeito representa um conjunto de opiniões. Assim, quando apresentamos um objeto de valor como positivo, por exemplo, significa que a maioria das respostas colhidas por meio dos questionários expressa, de uma maneira ou de outra, essa positividade em relação a esse valor. Quando as respostas apresentam-se como valores positivos para os sujeitos e para o pesquisador, significa que existe uma concordância de pontos de vista.

Nessa tabela, os valores marcados como negativos não expressam negatividade em si, mas uma discordância entre pontos de vista ou uma “ausência”, por não serem lembrados, por não terem a devida importância para determinado sujeito. Assim, um sujeito que não citou o valor “aprovação em concurso público” relegou-o a segundo plano; então, apresentamo-lo como um valor negativo para esse sujeito. Eventualmente, também, ocorreu discordância entre o ponto de vista do aluno e o do pesquisador. Então, marcou-se como valor positivo ou negativo na coluna referente aos sujeitos e o valor contrário na coluna referente ao pesquisador.

Também se omitiram os valores, logicamente, unânimes nos discursos, como estudar no IFAL, ser aprovado no exame de seleção, concluir os estudos nos IFs e

aprender os conteúdos das disciplinas. São positivos por si mesmos, e nenhum sujeito discordou desse fato. Por isso, foram dispensados de apresentação na tabela a seguir. Igualmente, foram omitidos os valores contemplados por outros mais gerais, como “orientar e estimular os alunos” ou “ser assíduo, responsável e pontual”, que são abrangidos pelo valor “ter bons professores”, que aparece na tabela.

Tabela 1 – Qualificação dos OV's do IFAL

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1	S^*_1	X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Ministras aulas excelentes	S_1 e S_4		X	
7. Formação dos alunos	S_1	S^*_1		X
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	S_1 e S^*_1		X
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	S_1 e S^*_1		X
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1		X	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFAL	S_1 e S^*_1		X	

O valor realização profissional apresentou-se como um valor positivo para os novatos e negativo para os não novatos, visto que os primeiros (mais de 50%) avaliaram positivamente seus professores e os “veteranos” (mais de 50%) os consideraram como profissionais regulares. Então, para a maioria dos não novatos, seus professores encontravam-se em disjunção com seu objeto de valor, para os novatos, encontravam-se em conjunção.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes. No entanto, para aqueles que tinham como objetivo seguir a profissão de técnico de nível médio ou submeter-se a um concurso público, tais valores apresentavam-se como positivos.

Em relação aos valores que diziam respeito à preparação para o vestibular e a curso numa faculdade apresentaram-se como valores positivos para a maioria dos participantes do IFAL, assim como para a maioria dos alunos dos demais IFs nordestinos. Sob o prisma dos IFs, que têm como objetivo principal a formação profissionalizante de jovens, esses valores são secundários, por isso seriam representados como valores negativos para esses Institutos. Apesar de creditarmos como positivo o valor preparação para o vestibular, julgamo-lo negativo quando essa preparação se restringe à matrícula em um “cursinho-pré-vestibular”, pois isso pode ser uma demonstração de pouca competência das instituições educacionais para formarem seus alunos.

O valor ministrar aulas excelentes foi relacionado ao Professor Argolo por alguns alunos novatos. Por isso, aparece na tabela como um valor positivo de S_1 , além de ser positivo para o próprio sujeito S_4 . Esse elogio direcionado a apenas um profissional pode expressar a carência de outros professores bem qualificados ou, então, refletir a genialidade do professor elogiado.

Quanto ao valor referente à formação do aluno, apresentou-se positivo para a maioria dos alunos novatos e negativo para a maioria dos não novatos. Na coluna mais à direita, marcamos esse valor como negativo, para destacar um aspecto importante que se apresentou nos questionários. Três questões abertas foram feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Solicitamos que escrevessem frases, e não orações ou períodos, em razão da maior abrangência daquelas, para aproveitarmos a maior parte das respostas. Assim, pudemos aproveitar as respostas dadas por meio de períodos compostos, períodos simples, de expressões ou de palavras.

Esperávamos que as respostas fossem dadas por meio de frases verbais, orações ou períodos compostos, mais adequados à linguagem escrita e ao gênero textual questionário, o que não ocorreu. Entre os novatos, 35% não responderam e 25% expressaram seus pensamentos, redigindo respostas curtas, por meio de palavras ou de expressões. Entre os não novatos, 35% não responderam e 40% responderam por meio das “respostas curtas”. A nosso ver, essa economia de expressividade pode demonstrar, entre outras coisas, limitação linguística ou deficiência da competência linguística do aluno para apresentar sua opinião na forma escrita sobre um tema. Isso poderia até ser relevado em relação aos alunos

novatos, mas não em relação aos não novatos, dos terceiros ou quartos anos do Ensino Médio Integrado do IFAL.

Talvez a influência da linguagem esquemática dos bate-papos da Internet seja considerada como um dos motivos para as curtas respostas dos alunos, mas isso não se aplica ao caso concreto dos questionários. A linguagem utilizada pela maioria dos participantes, para não tocarmos no agravante de transgressão à norma ortográfica da língua, demonstrou confusa identificação e falho discernimento do padrão linguístico adequado para uma resposta escrita a um questionário.

Os valores ter bons professores e ter boa infraestrutura foram considerados positivos para os novatos e negativos para os não novatos. Essa avaliação negativa dos não novatos compromete o discurso favorável ao IFAL de “bom formador de alunos”. Por mais que se afirme uma imagem positiva do Instituto, as avaliações negativas dos professores e da infraestrutura enfraquecem a referida imagem.

Quanto aos valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios, apesar de a maioria dos alunos novatos considerarem como valores positivos e os não novatos ficarem divididos, metade considerando-os como valores positivos, marcamos-os como negativos, uma vez que as deficiências destacadas em relação a tais valores foram destacadas por significativo percentual de alunos não novatos. Ressalte-se que, numa das questões abertas feitas aos participantes a respeito de algum aspecto negativo do IFAL, a deteriorização da estrutura física do Instituto foi destacada por vários alunos.

Por último, os valores relativos aos instrumentos metodológicos utilizados em salas de aula pelos professores e à boa higiene nos ambientes do IFAL foram destacados pela maioria dos alunos como um dos aspectos positivos do Instituto.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. S_1 do IFBA é representado pelos alunos novatos e S^*_1 do IFBA pelos não novatos do Instituto.

Tabela 2 – Qualificação dos OV's do IFBA

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1		X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1			X
7. Ter bons professores	S_1 e S^*_1		X	
8. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa biblioteca	S_1	S_1 e S^*_1		X
10. Ter bons laboratórios	S_1	S_1 e S^*_1		X
11. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S^*_1	X	
12. Contar com boa higiene nos ambientes do IFBA	S_1 e S^*_1		X	

O valor realização profissional apresentou-se como valor positivo para a maioria dos sujeitos, mas uma minoria razoável, em torno de 40% dos participantes não novatos, avaliou negativamente seus professores.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram citados por alguns novatos, mas pouco lembrados pelos não novatos. Então, aparecem marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

Quanto ao valor referente à formação do aluno, houve unanimidade nas respostas positivas sobre esse valor. Entretanto, marcamos esse valor como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas metade dos alunos expressou seus pensamentos, redigindo frases verbais. A maioria se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os valores ter bons professores e ter boa infraestrutura foram considerados positivos para os novatos, e quase 60% dos não novatos avaliaram como positivo o desempenho de seus professores, porém como negativa a infraestrutura.

Quanto aos valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios, os alunos novatos ficaram divididos, metade considerando-os como valores positivos, metade considerando-os como negativos, e os não novatos os avaliaram como negativos.

Por último, os valores ter bons instrumentos metodológicos e contar com boa higiene nos ambientes do IFBA foram destacados pela maioria dos alunos novatos como um dos aspectos positivos do Instituto, enquanto os não novatos se dividiram entre positivos e negativos. A exceção unânime referiu-se a falta de higiene dos banheiros.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. S_1 do IFCE é representado pelos alunos novatos e S^*_1 do IFCE pelos não novatos.

Tabela 3 – Qualificação dos OV's relativos ao IFCE

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1	S^*_1	X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Ministras aulas excelentes	S_1	S^*_1	X	X
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1			X
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1			X
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1			X
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	S_1		X
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S^*_1	X	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFCE	S_1 e S^*_1		X	

O valor realização profissional apresenta-se positivo para a maioria dos alunos novatos e como negativo para os não novatos, pois os primeiros avaliaram positivamente seus professores e os segundos os avaliaram negativamente.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram citados por 20% dos alunos. Então, aparecem marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

Quanto ao valor referente à formação do aluno, houve unanimidade nas respostas positivas sobre esse valor. Entretanto, marcamos esse valor como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes,

que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas metade dos alunos expressou seus pensamentos, redigindo frases verbais. A maioria se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os valores ter bons professores e ter boa infraestrutura foram considerados positivos para os novatos, mas os não novatos avaliaram negativamente seus professores e positivamente a infraestrutura.

Quanto aos valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios, os alunos novatos ficaram divididos, apenas metade considerando-os como valores positivos, e os não novatos os avaliaram como positivos.

Por último, os valores ter bons instrumentos metodológicos e contar com boa higiene nos ambientes do IFCE foram destacados pela maioria dos alunos novatos como um dos aspectos positivos do Instituto, enquanto os não novatos se dividiram entre positivos e negativos.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 4 – Qualificação dos OV's relativos ao IFMA

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1		X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	S^*_1		X
7. Ter bons professores	S_1 e S^*_1			X
8. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa biblioteca	S_1	S_1 e S^*_1		X
10. Ter bons laboratórios	S_1	S^*_1		X
11. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1		X	
12. Contar com boa higiene nos ambientes do IFMA	S_1 e S^*_1		X	

O valor realização profissional apresentou-se como valor positivo para a maioria dos alunos participantes com relação à avaliação de seus professores.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram pouco citados pelos novatos e citados por 20% dos não novatos. Então, aparecem marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

Quanto ao valor referente à formação do aluno, houve unanimidade nas respostas positivas sobre esse valor. Entretanto, marcamo-lo como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas metade dos alunos expressou seus pensamentos, redigindo frases verbais. A maioria se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os valores ter bons professores e ter boa infraestrutura foram considerados positivos para os novatos, mas os não novatos avaliaram como negativa a infraestrutura do IFMA.

Quanto aos valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios, os alunos novatos ficaram divididos, apenas metade considerou-os como valores positivos, e os não novatos os avaliaram como positivos.

Por último, os valores ter bons instrumentos metodológicos e contar com boa higiene nos ambientes do Instituto foram destacados pela maioria dos alunos como um dos aspectos positivos do Instituto.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 5 – Qualificação dos OV's relativos ao IFPB

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1		X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1			X
7. Ter bons professores	S_1 e S^*_1		X	
8. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X

9. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1		X	
10. Ter bons laboratórios	S_1	S^*_1		X
11. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1		X	
12. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPB	S_1 e S^*_1		X	

O valor realização profissional apresentou-se como valor positivo para a maioria dos alunos participantes, tanto em relação à própria realização como em relação à avaliação de seus professores.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram citados por menos de 10% dos novatos e sequer lembrados pelos não novatos. Então, aparecem marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

Quanto ao valor referente à formação do aluno, houve unanimidade nas respostas positivas sobre esse valor. Entretanto, marcamos esse valor como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas 40% dos alunos expressaram seus pensamentos, redigindo frases verbais. A maioria se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os valores ter bons professores e ter boa infraestrutura foram considerados positivos para a maioria dos alunos pesquisados. Em relação aos valores ter boa infraestrutura e bons laboratórios, marcamos como negativos para destacar a relevância de se considerar opinião dos não novatos.

Quanto aos valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios, os alunos novatos os avaliaram como positivos, mas os não novatos avaliaram negativamente os equipamentos dos laboratórios do Instituto.

Por último, os valores ter bons instrumentos metodológicos e contar com boa higiene nos ambientes do IFPB foram destacados pela maioria dos alunos como um dos aspectos positivos do Instituto, incluindo a higiene dos banheiros.

Os objetos de valor relacionados a seguir dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 6 – Qualificação dos OV's relativos ao IFPE

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional		S_1 e S^*_1		X
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Formação dos alunos	S_1	S^*_1		X
7. Ter bons professores		S_1 e S^*_1		X
8. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa biblioteca		S_1 e S^*_1	X	
10. Ter bons laboratórios	S_1	S^*_1		X
11. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1	S^*_1	X	
12. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPE	S_1 e S^*_1		X	

Os valores realização profissional e ter bons professores apresentaram-se como negativos para a maioria dos alunos participantes, pois avaliaram negativamente seus professores e não desejaram seguir a carreira de técnico de nível médio, cujos cursos são ofertados pelo IFPE. Assinalamos como negativos para destacar a necessidade de a comunidade do IFPE fazer uma reflexão sobre o tema.

Quanto aos valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, foram citados por menos de 20% dos novatos e sequer lembrados pelos não novatos. Então, apareceram marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

O valor referente à formação do aluno foi avaliado pelos novatos como positivo e como negativo pelos não novatos. Marcamos esse valor como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas metade dos alunos expressou seus pensamentos, redigindo frases verbais. A outra parte se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Para a maioria dos novatos e dos não novatos, apresentou-se negativamente o valor referente à biblioteca e positivamente o valor referente à higiene do Instituto. Os valores referentes aos equipamentos dos laboratórios e aos instrumentos

metodológicos foram avaliados positivamente pelos novatos e negativamente pelos não novatos.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 7 – Qualificação dos OV's relativos ao IFPI

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1		X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Ministras aulas excelentes	S_1 e S^*_1		X	
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1			X
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1		X	
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1		X	
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1		X	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1		X	
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1		X	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPI	S_1 e S^*_1		X	

Apenas os valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público apareceram na coluna de valores negativos, tendo em vista que foram citados pela minoria dos novatos e dos não novatos. Então, foram marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes. Os demais valores aparecem euforizados, demonstrando a opinião amplamente favorável à educação no IFPI.

Para o valor referente à formação do aluno, apesar de, unanimemente, positivado pelos alunos, marcamos-lo, no quadro da qualificação dos valores, como negativo, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Apenas metade dos alunos expressou seus pensamentos, redigindo frases verbais. A outra parte se limitou a dar respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os objetos de valor relacionados abaixo dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 8 – Qualificação dos OV's relativos ao IFRN

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	negativo
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1		X	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Ministras aulas excelentes	S_1 e S^*_1		X	
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1			X
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1		X	
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1			
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1		X	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1			
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1		X	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFRN	S_1 e S^*_1		X	

Apenas os valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público apareceram na coluna dos negativos, pois foram citados por menos de 20% dos novatos e dos não novatos. Então, foram marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

O valor referente à formação do aluno, apesar de unanimemente positivado nas respostas dos alunos, marcamos-lo como negativo na coluna do Dário-pesquisador, para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. 50% dos alunos novatos e 20% dos não novatos limitaram-se a dar respostas “curtas”, por meio de expressões ou de palavras.

Os objetos de valor relacionados a seguir dizem respeito aos discursos dos alunos do *Campus* Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. S_1 é representado pelos alunos novatos, S^*_1 pelos alunos não novatos.

Tabela 9 – Qualificação dos OV's dos alunos do IFSE

Objetos de valor	Para os sujeitos		Para o Dário-pesquisador	
	positivo	negativo	positivo	Negativo
1. Realização profissional	S_1	S^*_1		X
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1	X	
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1	X	
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1		X	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1		X	
6. Ministras aulas excelentes	S_1	S^*_1		X
7. Formação dos alunos	S_1	S^*_1		X
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1		X
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1		X
10. Ter boa biblioteca		S_1 e S^*_1		X
11. Ter bons laboratórios		S_1 e S^*_1		X
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S^*_1	X	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFSE	S_1 e S^*_1		X	

Os valores realização profissional, ter bons professores, ministrar aulas excelentes, formação dos alunos e ter boa infraestrutura apresentaram-se positivos para a maioria dos novatos e negativos para a maioria dos não novatos. Os três primeiros referem-se diretamente à avaliação dos professores e os dois últimos ao desempenho do Instituto, segundo opinião da maioria dos participantes.

Para os valores tornar-se técnico de nível médio e submeter-se a concurso público, poucos alunos os citaram, por isso apareceram marcados como negativos, segundo a maioria dos participantes.

Na coluna mais à esquerda, do Dário-pesquisador, os valores assinalados como negativos servem para destacar as respostas às questões abertas feitas aos participantes, que deles cobravam a redação de frases sobre o Instituto. Trinta por cento dos alunos expressaram seus pensamentos, redigindo respostas curtas, por meio de expressões ou de palavras.

Os valores referentes à biblioteca e aos equipamentos dos laboratórios foram avaliados negativamente pelos novatos e pelos não novatos. Diferentemente, os valores relacionados aos instrumentos metodológicos utilizados em sala de aula e à higiene nos ambientes do IFSE foram destacados pela maioria dos alunos como um dos aspectos positivos do Instituto, incluindo a higiene dos banheiros.

5.3 ESTRUTURAS DISCURSIVAS

Considerando os questionários devolvidos, depois de aplicados entre os alunos do IFAL, como respostas dadas a vários questionamentos feitos pelo pesquisador, foram tomadas como objetos semióticos, que foram lidos, interpretados e construídos com vista à sua significação. Para efeito de análise, mesmo as respostas a questões fechadas, que solicitavam que o aluno apenas assinalasse a opção que considerava correta, foram consideradas como discursos a ser construídos.

Cada opção assinalada resulta de uma construção de pensamento, que constitui um discurso sobre um tema, sobre um questionamento. Ao grafar um xis numa opção que considera “excelente” seu professor, pressupõe-se que o aluno “diga” em seu pensamento algo conciso como, por exemplo, “eu gosto do meu professor”; ou algo mais extenso: “eu considero meu professor como excelente profissional, pois ele é competente, assíduo, pontual, ministra aulas criativas, que despertam meu interesse pela disciplina”. Diversas são as maneiras para se expressar um conteúdo, diversas são as leituras que se podem fazer a partir das expressões humanas, sejam curtas ou longas, simples ou complexas; sempre é possível captar um discurso pressuposto, ainda que seja apenas expresso por meio de um xis assinalado em uma das opções de um questionamento.

5.3.1 Relações intersubjetivas nos discursos

Nos discursos analisados, cada participante constituiu-se em sujeito enunciador da enunciação que se dirigiu ao enunciatário-pesquisador. No âmbito do discurso, cada enunciador instaurou, pelo procedimento da debreagem enunciativa, um sujeito narrador, que o representou e expressou seu ponto de vista sobre os IFs ao narratário-pesquisador. Assim, um “não-eu” (ou uma não-pessoa) se instaurou para “dizer” o enunciado enunciado.

Apresentaram-se muitos sujeitos-narradores cujas opiniões foram, quando possível, aglomeradas em blocos afins para facilitar a análise. No geral, tomaram-se as opiniões dos narradores alunos novatos e narradores alunos não novatos. Por intermédio dos olhares desses dois narradores e de seus discursos, foram

construídas as análises que formataram os Institutos nordestinos num dado instante de sua história.

Os atores (1) professores dos alunos novatos, (2) professores dos alunos não novatos, o ator (3) IF segundo opinião dos alunos novatos, o ator (4) IF segundo opinião dos alunos não novatos e o ator (5) professor Argolo formaram um grupo de referência da enunciação. Não participaram da situação comunicativa entre narradores-alunos e narratório-pesquisador. Porém, as relações intersubjetivas entre esses atores e os alunos participantes da pesquisa marcaram, de uma maneira ou de outra, as respostas desses alunos aos questionamentos do pesquisador.

Quanto aos atores alunos novatos do IFAL, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do Instituto, a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (30%), seguindo-se a educação profissionalizante (28%), depois razões pessoais (26%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (16%).

Em relação aos atores alunos novatos do IFBA, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFBA, a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (55%), seguindo-se a educação profissionalizante (29%), depois razões pessoais (9%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (7%).

Nos discursos alunos novatos do IFCE, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFCE, a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (40%), seguindo-se a educação profissionalizante (27%), depois razões pessoais (20%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (13%).

Quanto aos atores alunos novatos do IFMA, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFMA a educação profissionalizante (33%) e as influências de amigos ou de parentes (33%) foram primeiramente consideradas, seguindo-se a depois razões pessoais (25%) e, por último, a qualidade do ensino ministrado na Instituição.

Quanto aos atores alunos novatos do IFPB, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFPB a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (43%), seguindo-se a educação profissionalizante (22%), depois razões pessoais (14%), influência de amigos ou de parentes (14%) e, por último, todos os fatores (7%).

Nas respostas dos alunos novatos do IFPE, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFPE a educação profissionalizante foi primeiramente considerada (50%), seguindo-se a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição (22%) e razões pessoais (14%). Por último, a influência de amigos ou de parentes (6%).

Quanto aos atores alunos novatos do IFPI, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFPI, a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (50%), seguindo-se a educação profissionalizante (25%), depois razões pessoais (18%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (7%).

Nos discursos dos novatos do IFRN, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFRN a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (43%), seguindo-se a educação profissionalizante (27%), depois razões pessoais (18%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (12%).

Quanto aos atores alunos novatos do IFSE, percebeu-se que, em relação aos motivos que os destinaram a querer tornar-se aluno do IFSE a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição foi primeiramente considerada (37%), seguindo-se a influência de amigos ou de parentes (37%), depois razões pessoais (21%) e, por último, a boa qualidade do ensino do Instituto (5%).

Para os alunos não novatos do IFAL, o que mais os motivou para desejarem tornar-se alunos do IFAL foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (40%), e razões pessoais (40%), em seguida, a educação profissionalizante (10%) e as influências de amigos e de parentes (10%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 10 – Motivos para ingressar no IFAL

Motivos para ingressar no IFAL (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Boa qualidade do ensino	30	40
Educação profissionalizante	28	10
Desejo pessoal	26	40
Influência de pais/amigos	16	10

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFAL foi a principal razão a partir da qual os alunos despertaram interesse pelo IFAL, destinando-os a querer estudar no Instituto. Por outro lado, a educação profissionalizante, citada como segundo motivo para os novatos, não apareceu com o mesmo prestígio nos discursos dos não novatos, sendo citada por apenas 10% dos participantes.

Segundo os não novatos do IFBA, o que mais os motivou a desejar tornar-se alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (57%), e razões pessoais (22%), em seguida, a educação profissionalizante (15%) e as influências de amigos e de parentes (6%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 11 – Motivos para ingressar no IFBA

Motivos para ingressar no IFBA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	9	22
Boa qualidade do ensino	55	57
Educação profissionalizante	29	15
Influência de pais/amigos	7	6

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFBA despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. Por outro lado, a educação profissionalizante, citada como segundo motivo para os novatos, não aparece com o mesmo prestígio nos discursos dos não novatos, sendo citada por apenas 15% dos participantes.

Para os não novatos do IFCE, o que mais os motivou para desejar tornar-se alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (32%) e a educação profissionalizante (31%), em seguida, razões pessoais (21%), e as influências de amigos e de parentes (16%). Na tabela a seguir, pode-se visualizar esses resultados.

Tabela 12 – Motivos para ingressar no IFCE

Motivos para ingressar no IFCE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	20	16
Boa qualidade do ensino	40	32
Educação profissionalizante	27	31
Influência de pais/amigos	13	21

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFCE despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. Da mesma forma, a educação profissionalizante foi citada como segundo motivo tanto para os novatos como para os não novatos, em torno dos 30% dos participantes.

De acordo com os não novatos do IFMA, o que mais os motivou para desejar tornar-se alunos do Instituto foi a educação profissionalizante (30%), seguindo-se a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (25%) e as influências de amigos e de parentes (25%) e, por último, razões pessoais (20%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 13 – Motivos para ingressar no IFMA

Motivos para ingressar no IFMA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	25	20
Boa qualidade do ensino	9	25
Educação profissionalizante	33	30
Influência de pais/amigos	33	25

Em ambos os discursos, a educação profissionalizante ministrada no IFMA despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. Da mesma forma, a influência de parentes e de amigos foi citada como segundo motivo tanto para os novatos como para os não novatos, variando entre 25 e 33% dos participantes.

Para os alunos não novatos do IFPB, o que mais os motivou a querer tornar-se alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (55%), seguindo-se razões pessoais (18%) e influências de amigos e de parentes (18%) e a

educação profissionalizante (9%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 14 – Motivos para ingressar no IFPB

Motivos para ingressar no IFPB (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	14	18
Boa qualidade do ensino	43	55
Educação profissionalizante	22	9
Influência de pais/amigos	14	18
Todos	7	0

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFPB despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. A educação profissionalizante é citada como segundo motivo para os novatos e como último motivo para os não novatos, em torno dos 20% dos participantes.

Conforme os não novatos do IFPE, o que mais impulsionou o desejo de tornar-se alunos do Instituto foi a educação profissionalizante (33%) e as influências de amigos e de parentes (33%), seguindo-se a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (25%) e, por último, razões pessoais (9%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 15 – Motivos para ingressar no IFPE

Motivos para ingressar no IFPE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	22	9
Boa qualidade do ensino	22	25
Educação profissionalizante	50	33
Influência de pais/amigos	6	33

Em ambos os discursos, a educação profissionalizante ministrada no IFPE despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. A boa qualidade do ensino ministrado no Instituto foi citada como segundo motivo para os novatos, como terceiro para os não novatos, em torno dos 30% dos participantes.

Para os não novatos do IFPI, também a boa qualidade de ensino ministrada no Instituto foi o principal motivo que os fizeram desejar tornar-se alunos do IFPI (40%), em seguida, razões pessoais (27%) e influências de amigos e de parentes (27%). Por último, a educação profissionalizante (6%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 16 – Motivos para ingressar no IFPI

Motivos para ingressar no IFPI (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	18	27
Boa qualidade do ensino	50	40
Educação profissionalizante	25	6
Influência de pais/amigos	7	27

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFPI despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. Diferentemente, a educação profissionalizante foi citada como segundo motivo pelos novatos e como último pelos não novatos.

Consoante os não novatos do IFRN, o que mais os motivou a desejar tornar-se alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (46%), seguindo-se as influências de amigos e de parentes (21%). Depois razões pessoais (19%) e, por último, a educação profissionalizante (14%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 17 – Motivos para ingressar no IFRN

Motivos para ingressar no IFRN (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	18	19
Boa qualidade do ensino	43	46
Educação profissionalizante	27	14
Influência de pais/amigos	12	21

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFRN despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto.

Diferentemente, a educação profissionalizante foi citada como segundo motivo para os novatos, mas como último motivo para os não novatos.

Para os alunos não novatos do IFSE, o que mais os motivou a desejar tornar-se alunos do Instituto foi a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (41%), seguindo-se a influência de amigos ou de parentes (41%), depois razões pessoais (12%) e, por último, a boa qualidade do ensino do Instituto (6%). Na tabela a seguir, podem-se visualizar esses resultados.

Tabela 18 – Motivos para ingressar no IFSE

Motivos para ingressar no IFSE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Desejo pessoal	21	12
Boa qualidade do ensino	5	6
Educação profissionalizante	37	41
Influência de pais/amigos	37	41

Em ambos os discursos, a educação profissionalizante ministrada no IFSE despertou o interesse dos alunos, destinando-os a querer estudar no Instituto. Da mesma forma, a influência de parentes e de amigos foi citada como segundo motivo tanto para os novatos como para os não novatos, em torno dos 39% dos participantes.

Os professores dos alunos novatos do IFAL foram avaliados como excelentes por 16% dos participantes, como bons por 64% e como regulares por 20%. Nenhum aluno considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 41% dos participantes, seus professores são considerados bons profissionais e para 49%, são considerados regulares. Nenhum aluno não novato considerou excelente, nem ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 19 – Avaliação dos professores do IFAL

Professores do IFAL (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	16	0
Bons	64	41
Regulares	20	59

Considerando-se o nível de exigência profissional da sociedade atual e o nível de excelência pleiteado pelo IFAL e por todos os Institutos Federais, a avaliação dos professores dos alunos não novatos merece uma reflexão. Para os padrões de excelência, são compatíveis conceitos “excelentes” ou “bons” e não compatíveis “regulares” ou “ruins”. Então, pode-se afirmar que os resultados das avaliações dos alunos não novatos em relação a seus professores é, até certo ponto, desfavorável ao IFAL.

No IFBA, os professores dos alunos novatos foram avaliados como excelentes por 9% dos participantes, como bons por 79% e como regulares por 9%. Apenas 3% dos alunos consideraram ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 7% dos participantes, seus professores foram considerados excelentes e 50% os consideraram bons profissionais; 43% os acharam regulares. Nenhum aluno não novato considerou ruim algum de seus professores.

Tabela 20 – Avaliação dos professores do IFBA

Professores do IFBA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	9	7
Bons	79	50
Regulares	9	43
Ruins	3	0

A avaliação dos professores dos não novatos foi favorável, mas o percentual de 43% como avaliação regular para os professores deve ser motivo de preocupação e deve ensejar, ao menos, uma reflexão sobre o caso. Quase metade dos profissionais sendo avaliados apenas como “regulares”. Trata-se de uma avaliação inquietante para uma instituição que deseja ministrar ensino de boa qualidade.

Os professores dos alunos novatos do IFCE foram avaliados como excelentes por 13% dos participantes, como bons por 47% e como regulares por 40%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 26% dos participantes, seus professores são considerados bons profissionais e 63% os consideram regulares; 11% consideram ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 21 – Avaliação dos professores do IFCE

Professores do IFCE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	13	0
Bons	47	26
Regulares	40	63
Ruins	0	11

A avaliação dos professores dos alunos não novatos merece uma reflexão, pois esses profissionais foram considerados pela maioria como ruins/regulares. Trata-se de uma avaliação muito desfavorável ao IFCE.

No IFMA, os professores dos alunos novatos foram avaliados como bons por 82% e como regulares por 18%. Nenhum entrevistado considerou excelente ou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 65% dos participantes, seus professores foram considerados bons profissionais e 35% os consideraram regulares. Nenhum entrevistado considerou excelente ou ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 22 – Avaliação dos professores do IFMA

Professores do IFMA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	0	0
Bons	82	65
Regulares	18	35
Ruins	0	0

Os professores dos alunos novatos do IFPB foram avaliados como excelentes por 29% dos participantes, como bons por 57% e como regulares por 14%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 64% dos participantes, seus professores foram considerados bons profissionais, 27% os consideraram regulares e 9% consideraram ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 23 – Avaliação dos professores do IFPB

Professores do IFPB (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	29	0
Bons	57	64
Regulares	14	27
Ruins	0	9

No IFPE, os professores dos alunos novatos foram avaliados como bons por 43% dos participantes e como regulares por 57%. Nenhum entrevistado novato considerou excelente ou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 9% dos participantes, seus professores foram considerados bons profissionais, 33% os consideraram regulares e 58% consideraram ruim o desempenho deles.

Tabela 24 – Avaliação dos professores do IFPE

Professores do IFPE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	0	0
Bons	43	9
Regulares	57	33
Ruins	0	58

O nível de excelência pleiteado pelo IFPE encontra-se em desacordo com a avaliação dos professores feita pelos alunos do Instituto. Pode-se afirmar que essas avaliações foram muito desfavoráveis ao IFPE.

Os professores dos alunos novatos do IFPI foram avaliados como excelentes por 21% dos participantes, como bons por 46%, como regulares por 29% e como ruins por 4% dos participantes. Entre as opiniões dos não novatos, 6% avaliaram como excelentes seus professores, 47% os consideraram bons profissionais e 47% os consideraram regulares. Ninguém considerou ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 25 – Avaliação dos professores do IFPI

Professores do IFPI (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	21	6
Bons	46	47
Regulares	29	47
Ruins	4	0

Como se vê, a avaliação dos professores feita pela maioria dos alunos participantes foi positiva, embora 47% dos não novatos considerassem regular o desempenho de seus professores. Esse percentual, próximo dos 50%, merece uma reflexão. Afinal, o nível de exigência da sociedade atual elevou-se a tal ponto que a qualificação profissional avaliada como “regular” assemelha-se a uma “desqualificação”.

No IFRN, os professores dos alunos novatos foram avaliados como excelentes por 40% dos participantes, como bons por 54% e como regulares por 6%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 16%, seus professores foram considerados excelentes profissionais, 70% os consideraram bons e 14% os consideraram regulares.

Tabela 26 – Avaliação dos professores do IFRN

Professores do IFRN (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	40	16
Bons	54	70
Regulares	6	14
Ruins	0	0

Os professores dos alunos novatos do IFSE foram avaliados como excelentes por 5% dos participantes, como bons por 63% e como regulares por 32%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 29% dos participantes, seus professores foram considerados bons profissionais, 65% os consideraram regulares e 6% consideraram ruim o desempenho de seus professores.

Tabela 27 – Avaliação dos professores do IFSE

Professores do IFSE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelentes	5	0
Bons	63	29
Regulares	32	65
Ruins	0	6

Essa avaliação dos professores feita pelos não novatos merece uma reflexão. Somando-se os percentuais “regulares” e “ruim”, o total ultrapassa os 70%. Isso depõe contra a “boa fama” do ensino do IFSE.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFAL para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 10% dos alunos novatos a consideraram excelente, 73% a julgaram boa e 17% a consideram regular. Entre os não novatos, 47% a consideraram boa, 47% consideraram-na regular, e 6% avaliaram-na como ruim. Nenhum aluno não novato citou-a como excelente.

Tabela 28 – Avaliação da infraestrutura do IFAL

Infraestrutura do IFAL (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	10	0
Boa	73	47
Regular	17	47
Ruim	0	6

As avaliações dos alunos novatos, tanto em relação aos professores como em relação à infraestrutura do IFAL, são mais positivas do que as avaliações dos não novatos. Uma leitura possível diz respeito ao fato de a maioria dos alunos novatos provirem de escolas públicas municipais ou estaduais, as quais, em geral, “pagam” menores salários a seus professores e deles exigem maior carga horária em turmas numerosas de alunos, bem como não proveem recursos didáticos necessários ao processo ensino-aprendizagem. Acrescente-se o fato de, nas escolas estaduais e municipais, as administrações são mais marcadas pelo espírito autoritário da política partidária do que no IFAL e nos demais Institutos, o que resulta, muitas vezes, em discordâncias e em exclusão de muitas pessoas importantes das decisões administrativas.

Nesse contexto de obstáculos, os alunos aparecem como figurantes de uma encenação da qual deveriam ser um dos protagonistas. Então, chegam ao IFAL por meio de um processo seletivo bastante disputado e se deparam com um ambiente mais favorável ao processo de aprendizagem. Com o passar dos semestres e anos, em razão de seu desenvolvimento intelectual e das experiências pessoais e interpessoais, o aluno vai-se dando conta das limitações da infraestrutura, da competência dos professores e da direção do IFAL, resultantes de diversas circunstâncias.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFBA para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 27% dos alunos novatos a consideraram excelente, 53% a consideraram boa e 20% a consideraram regular. Entre os não novatos, 22% a consideraram boa, 65% a consideraram regular e 13% a consideraram ruim.

Tabela 29 – Avaliação da infraestrutura do IFBA

	Infraestrutura do IFBA (%)	
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	27	0
Boa	53	22
Regular	20	65
Ruim	0	13

As avaliações dos alunos novatos, tanto em relação aos professores como em relação à infraestrutura do IFBA, foram mais positivas do que as avaliações dos não novatos. Talvez a empolgação da vitória, por ter sido aprovado no exame de seleção do Instituto, não permita ao neófito enxergar as limitações do IF. Ademais o novo ambiente educacional detém o *ethos* de melhor escola pública. Esse quadro favorável tende a se dissipar com o passar dos semestres e dos anos, em razão de seu desenvolvimento intelectual e das experiências pessoais e interpessoais do aluno. Eis a razão por que os não novatos apresentam-se mais rigorosos em suas avaliações.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFCE, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 20% dos alunos novatos a consideraram excelente, 33% a consideraram boa e 47% a consideraram regular. Entre os não novatos, 11% a consideraram excelente, 68% a consideraram boa e 21% a consideraram regular.

Tabela 30 – Avaliação da infraestrutura do IFCE

Infraestrutura do IFCE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	20	11
Boa	33	68
Regular	47	21
Ruim	0	0

As avaliações dos alunos não novatos, excepcionalmente, apresentaram maiores percentuais de avaliação positiva do que nas respostas dos novatos. Além disso, o percentual de avaliação negativa dos não novatos é menor do que o dos novatos.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFMA, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 9% dos alunos novatos a consideraram excelente, 57% a consideraram boa, 25% a consideraram regular e 9% a consideraram ruim. Entre os não novatos, 45% a consideraram boa, 50% a consideraram regular e 5% a consideraram ruim.

Tabela 31 – Avaliação da infraestrutura do IFMA

Infraestrutura do IFMA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	9	0
Boa	57	45
Regular	25	50
Ruim	9	5

As avaliações dos novatos mantém o diapasão da maioria dos participantes dos IFs. Ressalte-se que a avaliação dos não novatos sobre a infraestrutura do IFMA foi muito negativa: 55% dos participantes consideraram regular/ruim a infraestrutura do Instituto.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFPB para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 43% dos alunos novatos a consideraram excelente, 43% a consideraram boa e 14% a consideraram regular. Entre os não novatos, 18% a consideraram excelente, 55% a consideraram boa e 27% a consideraram regular.

Tabela 32 – Avaliação da infraestrutura do IFPB

Infraestrutura do IFPB (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	43	18
Boa	43	55
Regular	14	27
Ruim	0	0

Ambas as avaliações a respeito da infraestrutura do IFPB foram bastante positivas. Os percentuais ultrapassam os 80%, segundo os novatos, e os 70%, segundo os não novatos.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFPE, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 72% dos alunos novatos a consideram excelente/boa. Os não novatos (67%) a consideram regular/ruim. Nenhum aluno desse grupo citou-a como excelente.

Tabela 33 – Avaliação da infraestrutura do IFPE

Infraestrutura do IFPE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	29	0
Boa	43	33
Regular	14	42
Ruim	14	25

As avaliações negativas dos alunos não novatos ultrapassaram o percentual de 65% em relação à infraestrutura do IFPE. Se houver equivalência com o real, trata-se de uma situação lastimável, em desacordo com a aparência física que o IF ostenta a seus visitantes.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFPI, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 21% dos novatos a consideraram excelente, 64% a consideraram boa, 11% a consideraram regular e 4% a consideraram ruim. Entre os não novatos, 34% a consideraram excelente, 34% a consideraram boa, 27% a consideraram regular e 5% a consideraram ruim.

Tabela 34 – Avaliação da infraestrutura do IFPI

Infraestrutura do IFPI (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	21	34
Boa	64	34
Regular	11	27
Ruim	4	5

Embora as avaliações dos novatos, em relação à infraestrutura do IFPI, tenham sido mais positivas, as avaliações dos não novatos beiram o percentual de 70% de “aprovação”.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFRN, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 36% dos novatos a consideraram excelente e 64% a consideraram boa. Entre os não novatos, 12% a consideraram excelente, 60% a consideraram boa e 28% a consideraram regular. Nenhum aluno citou-a como ruim.

Tabela 35 – Avaliação da infraestrutura do IFRN

Infraestrutura do IFRN (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	36	12
Boa	64	60
Regular	0	28
Ruim	0	0

Ao lado do IFPB e IFPI, o IFRN foi bem avaliado por ambos os grupos de alunos em relação à sua infraestrutura, mantendo os novatos maiores percentuais de aprovação.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFSE, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 53% dos alunos novatos a consideraram boa, 32% a consideraram regular e 15% a consideraram ruim. Entre os não novatos, 41% a consideraram boa e 59% a consideraram regular. Nenhum aluno avaliou-a como excelente ou ruim.

Tabela 36 – Avaliação da infraestrutura do IFSE

Infraestrutura do IFSE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Excelente	0	0
Boa	53	41
Regular	32	59
Ruim	15	0

As avaliações de ambos os grupos apresentaram-se negativas em relação à infraestrutura do IFSE, com percentuais de quase 50% dos novatos e quase 60% dos não novatos.

Mesmo estudando em uma Instituição que privilegia a educação profissionalizante, 90% dos participantes, tanto entre os alunos novatos quanto entre os não novatos, objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFAL. Entre os novatos, apenas 7% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio e 3% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no IFAL. Entre os não novatos, ninguém citou o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio e 10% desejavam submeter-se a concurso público.

Tabela 37 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFAL

Após concluir o EM no IFAL (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	90	90
Tornar-se técnico	7	0
Submeter-se a concurso público	3	10
Realizar outra atividade	0	0

No IFBA, 47% dos alunos novatos e 86% dos não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFBA. Entre os novatos, apenas 43% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, e 10% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no IFBA. Entre os não novatos, 14% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, e ninguém expressou o desejo de submeter-se a concurso público.

Tabela 38 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFBA

Após concluir o EM no IFBA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	47	86
Tornar-se técnico	43	14
Submeter-se a concurso público	10	0
Realizar outra atividade	0	0

Nas respostas do IFCE, 60% dos alunos novatos e 58% dos não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFCE. Entre os novatos, apenas 20% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, e 20% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no IFCE. Entre os não novatos, 21% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, 16% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público e 5% externaram o desejo de realizar outra atividade.

Tabela 39 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFCE

Após concluir o EM no IFCE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	60	58
Tornar-se técnico	20	21
Submeter-se a concurso público	20	16
Realizar outra atividade	0	5

No Instituto do Maranhão, 73% dos alunos novatos e 65% dos não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFMA. Entre os novatos, apenas 9% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio e 18% desejavam realizar outra atividade. Entre os não novatos, 20% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, 10% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público e 5% desejavam realizar outra atividade.

Tabela 40 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFMA

Após concluir o EM no IFMA (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	73	65
Tornar-se técnico	9	20
Submeter-se a concurso público	0	10
Realizar outra atividade	18	5

No IFPB, os alunos novatos e os não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFPB. Entre os novatos, apenas 7% admitiram, também, o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, sem abandonar o desejo da faculdade.

Tabela 41 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFPB

Após concluir o EM no IFPB (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	100	100
Tornar-se técnico	0	0
Submeter-se a concurso público	0	0
Realizar outra atividade	0	0

Nos discursos do IFPE, 72% dos alunos novatos e 83% dos não novatos participantes objetivam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFPE. Entre os novatos, apenas 22% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio e 7% desejaram submeter-se a concurso público após concluir os estudos no Instituto. Entre os não novatos, 17% afirmaram o desejo de submeter-se a concurso público, e ninguém expressou desejo de seguir a carreira de técnico.

Tabela 42 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFPE

Após concluir o EM no IFPE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	72	83
Tornar-se técnico	22	17
Submeter-se a concurso público	6	0
Realizar outra atividade	0	0

Entre os alunos do IFPI, 78% dos novatos e 68% dos não novatos objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFPI. Entre os novatos, apenas 18% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, e 4% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no Instituto. Entre os não novatos, 5% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, 22% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público e 5% desejavam realizar outra atividade.

Tabela 43 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFPI

Após concluir o EM no IFPI (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	78	68
Tornar-se técnico	18	5
Submeter-se a concurso público	4	22
Realizar outra atividade	0	5

No IFRN, 60% dos novatos e 64% dos não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFRN. Entre os novatos, apenas 18% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio e 22% desejavam submeter-se a concurso público após concluir os estudos no Instituto. Entre os não novatos, 14% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio e 22% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público.

Tabela 44 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFRN

Após concluir o EM no IFRN (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	60	64
Tornar-se técnico	18	14
Submeter-se a concurso	22	22
Realizar outra atividade	0	0

De acordo com os alunos do IFSE, 48% dos alunos novatos e 40% dos não novatos participantes objetivavam cursar uma faculdade após concluir o Ensino Médio no IFSE. Entre os novatos, 32% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, 10% desejavam submeter-se a concurso público e 10%

desejavam realizar outra atividade após concluir os estudos no IFSE. Entre os não novatos, 24% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, 18% expressaram o desejo de submeter-se a concurso público e 18% pretendiam realizar outra atividade.

Tabela 45 – Objetivos após concluir o Ensino Médio no IFSE

Após concluir o EM no IFSE (%)		
	Alunos novatos	Alunos não novatos
Cursar uma faculdade	48	40
Tornar-se técnico	32	24
Submeter-se a concurso público	10	18
Realizar outra atividade	10	18

Na parte final do questionário, solicitou-se que os alunos destacassem alguns aspectos positivos e negativos a respeito dos Institutos onde estudavam. No IFAL, o aspecto positivo mais destacado, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foi a boa qualidade de ensino do IF. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a educação profissionalizante, “as aulas do professor Argolo” e a seleção dos candidatos realizada, por meio de concurso público, para ingresso no IFAL. Entre os alunos não novatos, a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, a possibilidade de se aprender a tocar um instrumento musical e o acervo da biblioteca foram outros pontos positivos destacados sobre o IFAL.

Em relação aos aspectos positivos e negativos a respeito do IFBA, o positivo mais destacado, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foi a boa qualidade de ensino do IF. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a educação profissionalizante e o conhecimento de mundo que o Instituto proporciona a seus alunos. Entre os alunos não novatos, destacaram-se a competência dos professores, a preparação para o trabalho, as reformas das salas de aulas, a aprendizagem além das salas de aulas e o estímulo à autoconfiança dos alunos.

Nas respostas dos alunos do IFCE sobre alguns aspectos positivos e negativos a respeito do IF, os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino e boa infraestrutura do IFCE. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram os bons professores,

o espaço físico, a educação profissionalizante e o conhecimento de mundo que o Instituto proporciona a seus alunos. Entre os alunos não novatos, destacaram-se a competência dos professores, a preparação para o trabalho, a oportunidade de emprego e de crescimento cultural.

Quanto aos aspectos positivos e negativos a respeito do IFMA, foram destacados como positivos, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, a boa qualidade de ensino e boa qualificação profissional ministrados no IFMA. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a abertura para o mercado de trabalho e o compromisso do IFMA para mudar a sociedade. Entre os alunos não novatos, destacaram-se a competência dos professores, a preparação para o mercado de trabalho e para a vida, o ensino médio integrado e as salas climatizadas.

Nas respostas dos alunos do IFPB, destacaram-se alguns aspectos positivos e negativos a respeito do IF. Os aspectos positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino e boa educação profissionalizante do IFPB. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a competência profissional de alguns professores, boa infraestrutura e a boa perspectiva de futuro que o Instituto proporciona a seus alunos. Entre os alunos não novatos, destacaram-se o ensino gratuito, o ambiente estimulante ao progresso das pessoas e a possibilidade de se ampliar a visão de mundo dos alunos.

Em relação aos aspectos positivos e negativos a respeito do IFPE, os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a formação profissional oferecida pelo IFPE e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram os seguintes: o fato de os professores ouvirem a opinião dos alunos, o ensino médio integrado, as exigências, que forçam o aluno ultrapassar barreiras, cursos de idiomas, estímulo aos estudos, cursos extraordinários e preparação para o futuro. Entre os alunos não novatos, destacaram-se a competência de alguns professores, as amizades e o contato com o segmento empresarial.

Nas respostas dos alunos do IFPI, destacaram-se aspectos positivos e negativos a respeito do IFPI. Os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino, a boa educação profissionalizante e a competência dos professores do Instituto. Outros

aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a formação cultural, a oportunidade para se ingressar no mercado de trabalho, o bom atendimento no setor de saúde, as opções de cursos e a possibilidade de ingresso na universidade em razão da boa qualidade do ensino que o aluno recebia no IFPI. Entre os não novatos, destacaram-se a boa infraestrutura, a prática esportiva, o ensino técnico integrado ao ensino médio e a preparação para o mercado de trabalho.

Quanto aos aspectos positivos e negativos a respeito do IFRN, os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino ministrado no Instituto, a boa educação profissionalizante, os bons professores e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram a formação profissional e cidadã, a estrutura física do IFRN, a boa qualidade da infraestrutura e o ensino técnico integrado ao ensino médio. Entre os não novatos, destacaram-se o estímulo à prática esportiva, à prática cidadã destacada na sociedade, a aprendizagem para a vida, a boa metodologia de ensino e o estímulo ao conhecimento de mundo.

As respostas dos alunos do IFSE destacaram alguns aspectos positivos e negativos a respeito do IF. Os aspectos positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino, o bom ensino profissionalizante, o ensino técnico integrado ao ensino médio e a boa qualificação profissional dos professores. Outros aspectos positivos citados pelos alunos novatos foram o ensinar a fazer, a ser mais responsável e a ter mais compromisso com os estudos e o estímulo aos estudos. Entre os alunos não novatos, destacaram-se as oportunidades para a vida e para inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, foi solicitado que os alunos destacassem alguns aspectos negativos dos IFs. Nas respostas dos alunos do IFAL, alguns novatos enfatizaram a precariedade das instalações físicas do Instituto. Eles ainda citaram, como aspectos negativos, a deficiência dos laboratórios, o excesso de aulas vagas em razão da ausência ao trabalho de vários professores e a má qualidade da alimentação. Quanto aos não novatos, destacaram o sucateamento dos laboratórios, o excesso de regras, a deficiente seleção de professores por ocasião dos concursos públicos, a falta de educação no trato social de alguns funcionários e a falta de metodologia eficiente de alguns professores.

Parece que os alunos deram-se conta da existência de duas realidades distintas que caracterizam o IFAL, tais: um Instituto que oferece educação de boa qualidade a seus alunos e um que apresenta grandes deficiências em sua estrutura física; talvez a isso esteja relacionado outro antagonismo no IFAL: uma educação geral, que é bem divulgada na sociedade, bem vista, desejada e disputada nos exames de seleção instituídos pelo IFAL; e uma educação profissionalizante, que limita o campo de atuação do jovem formando, obsta o seu caminho para cursar uma faculdade e, por isso, não é desejada por quase ninguém.

Sendo a boa qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, o sucateamento de sua estrutura física e de seus laboratórios os principais elementos caracterizadores do IFAL, há de se supor que, em algum momento passado, o Instituto serviu de exemplo a ser seguido quando suas instalações físicas e seus laboratórios eram bem conservados. Ou, então, a fama de ministrar ensino de boa qualidade no momento presente nada mais é do que a repercussão prolongada de um passado de glórias. Ou, ainda, essa avaliação é positiva em relação ao contexto escolar (precário) de Maceió. De qualquer maneira, o imaginário coletivo, sobretudo para os novatos, detém um sentimento favorável a respeito do ensino no IFAL, apesar das contradições referidas. Manter esse diapásão favorável e extirpar as deficiências apontadas é um desafio proposto ao administrador.

Entre os alunos do IFBA, enfatizaram, quase unanimemente, a má administração, a desorganização do Instituto, as reformas intermináveis e o acervo antigo da biblioteca. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de mais atenção aos alunos, a impontualidade e irresponsabilidade de alguns professores, a falta de acessibilidade, a má qualidade dos laboratórios e a deficiente comunicação entre os administradores e os alunos. Quanto aos não novatos, destacaram a falta de compromisso com alguns cursos, a preocupação com a quantidade de alunos em detrimento da qualidade de ensino, o desinteresse de alguns professores e a infraestrutura deficiente do IFBA.

Em razão do exposto, parece-nos que os alunos do IFBA consideraram o Instituto, ao mesmo tempo, competente, no atacado, em relação à boa qualidade de ensino que oferta a seus alunos, mas deficiente, no varejo, em aspectos isolados, quanto a elementos de sua infraestrutura.

Nas respostas do IFCE, negativamente, os alunos enfatizaram a má administração, a desorganização do Instituto e a falta de um restaurante

universitário. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de bom atendimento aos alunos, a falta de empenho de alguns professores, a falta de médico e de dentista e de comunicação entre os administradores e os alunos. Quanto aos não novatos, destacaram a falta de competência, de estímulo e de compromisso de alguns professores, o mau atendimento ao aluno e a deficiência de alguns laboratórios

Parece-nos que os alunos do IFCE consideram o Instituto competente em relação à sua infraestrutura e à boa qualidade de ensino que oferta a seus alunos, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante a professores que se encontram em falta segundo a maioria dos alunos participantes, seja por negligência, seja por incompetência profissional. Essa avaliação negativa de um elemento indispensável para o cumprimento da principal meta do IFCE, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFCE.

No IFMA, negativamente, os alunos enfatizaram, quase unanimemente, a má administração, a desorganização do Instituto. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de compromisso de alguns servidores, a falta de alguns professores, a falta de comunicação entre os administradores e os alunos, falta de livros didáticos para os alunos e poucas vagas para a bolsa-alimentação. Quanto aos não novatos, destacaram o acervo deficiente e antigo da biblioteca, a precariedade da infraestrutura do Instituto, divergências políticas internas, falta de estímulo aos alunos e de compromisso de alguns servidores, pequena oferta de cursos profissionalizantes, falta de dinamicidade nas aulas do ensino médio e a deficiente preparação do aluno.

Os alunos do IFMA consideraram o Instituto competente em relação à boa qualidade de ensino que oferta a seus alunos, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante à infraestrutura, à biblioteca e à desorganização administrativa. Essa avaliação negativa desses elementos indispensáveis para o cumprimento da principal meta do IFMA, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFMA.

No IFPB, os alunos novatos destacaram, como aspectos negativos, a desorganização no período das provas e da maioria dos profissionais, a burocracia, a irresponsabilidade de alguns professores, a deficiência da infraestrutura e os dois turnos de atividades para os alunos. Os alunos não novatos citaram, como aspectos

negativos, a falta de laboratórios para aulas práticas, a não preparação para o vestibular, a deficiente metodologia e a falta de diálogo de alguns professores, a formação de alguns professores dissociada dos novos parâmetros curriculares e a dissociação entre aulas teóricas e aulas práticas.

Tais alunos do IFPB consideraram o Instituto competente em relação à sua infraestrutura e à boa qualidade de ensino que oferta a seus alunos, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante a professores que dissociam suas aulas das respectivas práticas cotidianas. Essa avaliação negativa de um elemento indispensável para o cumprimento da principal meta do IFPB, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFPB.

Negativamente, os alunos do IFPE enfatizaram a burocracia e o excesso de liberdade concedida aos alunos. Os novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de bom atendimento aos alunos, a péssima qualidade dos livros da biblioteca, falta de cantina/restaurante e falta de fiscalização dos ambientes do IFPE. Quanto aos não novatos, destacaram a falta de estímulo e de compromisso de alguns professores, as aulas vagas, a desorganização, a falta de alimentação e de segurança e a interdição dos banheiros por longos períodos.

Esses alunos do IFPE consideraram o Instituto competente em relação à oferta de educação profissionalizante, que possibilitava o ingresso do aluno no mercado de trabalho, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante a professores que se encontravam em falta segundo a maioria dos alunos participantes, seja por ausência, negligência, seja por incompetência profissional. Além disso, os alunos não novatos destacaram a má qualidade da infraestrutura do Instituto. Essa avaliação negativa dos principais elementos para o cumprimento da principal meta do IFPE, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFPE.

No IFPI, os alunos enfatizaram, quase unanimemente, a má administração, a desorganização do Instituto, a impontualidade de alguns professores e a não preparação para o vestibular. Os novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de maior apoio à prática esportiva, a limitação profissional de alguns professores, a má conservação dos livros da biblioteca, a falta de fiscalização aos alunos e aos funcionários, as demoradas reformas e a burocracia. Quanto aos não

novatos, destacaram a falta de interação entre a direção e os alunos, as taxas, os emolumentos e a falta de compromisso de alguns professores.

Do exposto, pareceu-nos que, embora os alunos considerassem o Instituto competente em relação à sua infraestrutura e à sua boa qualidade de ensino, o IFPI necessitava melhorar em alguns aspectos, no tocante a alguns professores, seja por negligência, seja por incompetência profissional, em relação às reformas demoradas, ao acervo da biblioteca e à interação entre os diretores e os alunos. Essa avaliação negativa de alguns elementos indispensáveis ao cumprimento da principal meta do IFPI, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFPI.

No IFRN, os alunos enfatizaram, quase unanimemente, a falta de compromisso e de qualificação profissional de alguns professores e a necessidade de melhor atendimento aos alunos carentes. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, as salas de aula sem ar condicionado, o deficiente serviço de informação ao aluno, a falta de um banco 24 horas, a necessidade de se melhorar o ambiente de sala de aula e a falta de alimentação para os alunos. Quanto aos não novatos, destacaram as constantes e longas greves, a falta e os atrasos de alguns professores, o estímulo de alguns professores focado mais na aprovação do que na aprendizagem em si, os banheiros, a alimentação da cantina e a pouca diversidade da alimentação do refeitório.

Os alunos do IFRN consideraram o Instituto competente em relação à maioria de seus professores, à sua infraestrutura, à boa qualidade de ensino e à educação profissionalizante que ofertava, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante aos professores imprecisos, negligentes e faltosos, bem como ao atendimento insatisfatório aos alunos. Essa avaliação negativa desses elementos indispensáveis para o cumprimento da principal meta do IFRN, a formação educacional, exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do *Campus* Central do IFRN.

Negativamente, os alunos do IFSE enfatizaram a desorganização do Instituto, a não preparação para o vestibular, a deficiência de livros na biblioteca e a deficiência do refeitório. Os alunos novatos citaram, ainda, como aspectos negativos, a falta de estímulo ao esporte, a falta de alimentação, a falta de acesso à Internet, a demora nas reformas, a insuficiente quantidade de computadores para os alunos e a falta de comunicação interna, entre a direção e os alunos. Quanto aos não novatos,

destacaram as más condições da estrutura física do IFSE, a falta de boa metodologia e o autoritarismo de alguns professores, que não permitiam que os alunos questionassem ou avaliassem sua metodologia de ensino, a preocupação maior com a aparência do que com o ensino, as precárias instalações dos laboratórios e a burocracia para permissão do uso dos ambientes do Instituto.

Essa avaliação negativa de alguns elementos importantes para o cumprimento da principal meta do IFSE, a formação educacional, exige uma reflexão urgente da comunidade do *Campus Central* do IFSE. Mais do que isso: exige-se uma ação reparadora para os problemas que afligem o bom andamento do processo educacional do IF.

5.3.2 Ancoragem espacial

O espaço de referência dos discursos dos alunos dos IFs nordestinos são as dependências físicas dos Institutos. Entre elas, existem os espaços próprios dos alunos, que são muito frequentados por eles ou aos quais têm livre acesso, como as salas de aula, os corredores, os banheiros, os laboratórios e a área para estacionamento dos veículos. Há também os espaços pouco frequentados, como as salas da equipe pedagógica e a da equipe médico-odontológica. E, ainda, os espaços quase nunca frequentados pelos alunos, como as salas do reitor, do diretor-geral, da contabilidade, entre outras.

Existe uma relação diretamente proporcional entre a frequência dos alunos a esses espaços e o nível hierárquico que representam na organização do Instituto. Os espaços quase nunca frequentados pelos alunos são os espaços da direção; os espaços pouco frequentados representam um nível intermediário da hierarquia; e os espaços bem frequentados correspondem à base da pirâmide hierárquica dos IFs. Mesmo nesses espaços bem frequentados, existem patamares hierárquicos que separam, de um lado, os microespaços dos alunos e, de outro, os dos professores, dos inspetores, coordenadores, chefes de departamento, entre outros.

Assim, a percepção que os alunos apresentaram do macroespaço dos IFs não se apresentou uniforme para todos, embora todos estivessem situados no mesmo patamar “inferior” e tivessem, dessa maneira, sempre uma visão “de baixo para cima”. Os novatos tenderam a fazer melhor juízo dos espaços do que os não novatos. Certamente, as experiências de cada um e sua percepção do ambiente

puderam formatar avaliações diferentes, o que explica o maior rigor das avaliações dos alunos não novatos.

Com relação a algumas das dependências mais frequentadas pelos alunos, os novatos as conceberam mais positivamente dos que os não novatos. No que tange, por exemplo, à limpeza das dependências físicas do IFAL, 77% dos alunos novatos e 82% dos não novatos avaliaram como ruim/regular a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aulas e aos laboratórios, 93% dos alunos novatos e 82% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) esses espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFAL, 77% dos alunos novatos e 71% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes.

Tabela 46 – Avaliação da higiene no IFAL

Alunos do IFAL	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	23	77	18	82
Laborat/salas	93	7	82	18
Corredores	77	23	71	29

No que tange à limpeza das dependências físicas do IFBA, 36% dos alunos novatos e 78% dos não novatos avaliaram como ruim/regular a qualidade da conservação da higiene dos banheiros; e 64% entre os novatos e 22% entre os não novatos avaliaram como boa/excelente a higiene dos banheiros. Quanto às salas de aulas e aos laboratórios, 87% dos alunos novatos e 72% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) esses espaços; e apenas 13% dos novatos e 28% dos não novatos avaliaram como ruim/regular a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFBA, 97% dos alunos novatos e 64% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes; ao passo que 3% dos novatos e 36% dos não novatos avaliaram como ruim/regular esses espaços.

Tabela 47 – Avaliação da higiene no IFBA

Alunos do IFBA	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	64	36	22	78
Laborat/salas	87	13	72	28
Corredores	97	3	64	36

Com relação a algumas das dependências mais frequentadas pelos alunos, os novatos as conceberam mais positivamente dos que os não novatos. No que tange, por exemplo, à limpeza das dependências físicas do IFCE, 74% entre os novatos e 47% entre os não novatos avaliaram como boa/excelente a higiene dos banheiros; quanto às salas de aulas e aos laboratórios, 93% dos alunos novatos e 89% dos não novatos avaliaram como bom/excelente a higiene desses espaços; quanto aos corredores e demais dependências do IFCE, 80% dos alunos novatos e 84% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a limpeza desses ambientes.

Tabela 48 – Avaliação da higiene no IFCE

Alunos do IFCE	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	74	26	47	53
Laborat/salas	93	7	89	11
Corredores	80	20	84	16

No IFMA, 34% dos alunos novatos e 65% dos não novatos avaliaram como ruim/regular a qualidade da conservação da higiene dos banheiros; e 66% entre os novatos e 35% entre os não novatos avaliaram como boa/excelente a higiene dos banheiros. Quanto às salas de aulas e aos laboratórios, 83% dos alunos novatos e 80% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) esses espaços; e apenas 17% dos novatos e 20% dos não novatos avaliaram como ruim/regular a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFMA, 84% dos alunos novatos e 80% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes; ao passo que 16% dos novatos e 20% dos não novatos avaliaram como ruim/regular esses espaços.

Tabela 49 – Avaliação da higiene no IFMA

Alunos do IFMA	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	66	34	35	65
Laborat/salas	83	17	80	20
Corredores	84	16	80	20

Com relação a algumas das dependências mais frequentadas pelos alunos do IFPB, os novatos as conceberam mais positivamente dos que os não novatos. No que tange, por exemplo, à limpeza das dependências físicas do IFPB, 100% dos alunos novatos e 82% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aulas e aos laboratórios, 93% dos alunos novatos e 100% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) esses espaços. E quanto aos corredores e às demais dependências do IFPB, 93% dos alunos novatos e 82% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes.

Tabela 50 – Avaliação da higiene no IFPB

Alunos do IFPB	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	100	0	82	18
Laborat/salas	93	7	100	0
Corredores	93	7	82	18

Em relação à limpeza das dependências físicas do IFPE, 65% dos novatos e 24% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aula e aos laboratórios, 78% dos novatos e 50% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFPI, 86% dos novatos e 58% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a limpeza desses ambientes.

Tabela 51 – Avaliação da higiene no IFPE

Alunos do IFPE	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	65	35	24	76
Laborat/salas	78	22	50	50
Corredores	86	14	58	42

No tocante à limpeza das dependências físicas do IFPI, por exemplo, 82% dos novatos e 66% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aula e aos laboratórios, 82% dos alunos novatos e 92% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFPI, 86% dos novatos e 74% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a limpeza desses ambientes.

Tabela 52 – Avaliação da higiene no IFPI

Alunos do IFPI	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	82	18	66	34
Laborat/salas	82	18	92	8
Corredores	86	14	74	26

Em relação à limpeza das dependências físicas do IFRN, por exemplo, os novatos e 36% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros. Quanto às salas de aula e aos laboratórios, os novatos e 86% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) a limpeza de tais espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFRN, os novatos e 89% dos não novatos avaliaram como excelente/boa a limpeza desses ambientes.

Tabela 53 – Avaliação da higiene no IFRN

Alunos do IFRN	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	100	0	36	64
Laborat/salas	100	0	86	14
Corredores	100	0	89	11

Com relação a algumas das dependências mais frequentadas pelos alunos do IFSE, os novatos as conceberam mais positivamente dos que os não novatos. A limpeza dos banheiros, por exemplo, foi bem avaliada por 79% dos alunos novatos e 70% dos não novatos. Quanto às salas de aulas e aos laboratórios, os alunos novatos e 82% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) esses espaços. E quanto aos corredores e demais dependências do IFSE, 95% dos alunos novatos e 94% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a limpeza desses ambientes.

Tabela 54 – Avaliação da higiene no IFSE

Alunos do IFSE	Alunos novatos (%)		Alunos não novatos (%)	
	Exc/Bom	Reg/Ruim	Exc/Bom	Reg/ Ruim
Banheiros	79	21	70	30
Laborat/salas	100	0	82	18
Corredores	95	5	94	6

No que diz respeito ao ambiente de salas de aula, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se saber se os alunos o consideravam adequado ou não ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se esse espaço seria apresentado de forma positiva, neutra ou negativa. Por meio das respostas à questão sobre os instrumentos metodológicos empregados pelo professor para facilitar o citado processo escolar, apuraram-se os seguintes resultados no IFAL: 90% dos alunos novatos consideraram excelente/bom o espaço em questão. Entre os não novatos, 76% consideraram excelente/bom o ambiente de salas de aula.

Tabela 55 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	90	10
Alunos não novatos	76	24

No que diz respeito ao ambiente de salas de aula do IFBA, por meio das respostas à questão sobre os instrumentos metodológicos empregados pelo professor para facilitar o citado processo escolar, apuraram-se os seguintes

resultados: 94% dos alunos novatos consideraram excelente/bom o espaço em questão e 16% o consideram ruim/regular. Entre os não novatos, 50% consideram excelente/bom o referido ambiente.

Tabela 56 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	94	6
Alunos não novatos	50	50

A respeito das salas de aula do IFCE, buscou-se saber se os alunos as consideravam adequadas ou não ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 66% dos novatos consideraram bom/excelente o espaço em questão e 34% o consideram ruim/regular. Entre os não novatos, 57% consideraram excelente/bom o referido ambiente e 43% o consideraram ruim/regular.

Tabela 57 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	66	34
Alunos não novatos	57	43

Em relação às salas de aula do IFMA, buscou-se identificar as opiniões dos alunos sobre esses ambientes e sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 66% dos alunos novatos consideraram excelentes/bons os espaços em questão e 34% os consideraram ruins/regulares. Entre os não novatos, 65% consideram excelentes/bons tais ambientes e 35% os consideraram ruins/regulares.

Tabela 58 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	66	34
Alunos não novatos	65	35

Nos ambientes de salas de aula do IFPB, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se saber como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 72% dos alunos novatos consideraram excelentes/bons e 28% os consideraram ruins/regulares. Entre os não novatos, 90% os consideraram excelentes/bons e 10% os consideraram ruins/regulares.

Tabela 59 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	72	28
Alunos não novatos	90	10

Nos ambientes de salas de aula do IFPE, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se identificar as opiniões dos alunos sobre tais ambientes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 87% dos alunos novatos os consideraram excelentes/bons. Entre os não novatos, apenas 16% os consideraram como excelentes/bons.

Tabela 60 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	87	13
Alunos não novatos	16	84

Em relação aos ambientes de salas de aula do IFPI, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se saber como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo sido apurados os seguintes resultados: 74% dos novatos consideraram excelentes/bons os espaços em questão. Entre os não novatos, 80% os consideraram excelentes/bons.

Tabela 61 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	74	26
Alunos não novatos	80	20

No que diz respeito aos ambientes de salas de aula do IFRN, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se identificar como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 82% dos novatos os consideraram excelentes/bons e 12% não souberam responder. Entre os não novatos, 79% consideraram excelentes/bons tais ambientes.

Tabela 62 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	82	6	12
Alunos não novatos	79	21	0

Nos ambientes de salas de aula do IFSE, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se saber como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 48% dos novatos consideraram bons os espaços em questão, mas ninguém os considerou como excelentes. Entre os não novatos, 53% consideraram bons/excelentes esses ambientes.

Tabela 63 – Avaliação dos instrum. metodológicos

Instrumentos metodológicos das salas de aula (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	48	52
Alunos não novatos	53	47

Em relação aos laboratórios, procurou-se colher opiniões dos alunos sobre esses ambientes, se consideravam bem equipados para favorecer aulas práticas de boa qualidade, se estavam ou não adequados às referidas aulas. Apurou-se, no IFAL, que 56% dos novatos os consideraram excelentes/bons. Por seu turno, 53% dos não novatos os consideraram excelentes/bons.

Tabela 64 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	56	44
Alunos não novatos	53	47

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os alunos avaliaram, positivamente, quase todos os espaços que frequentavam no IFAL. Apenas o ambiente dos banheiros foi negativamente avaliado por quase oitenta por cento dos alunos. O ambiente dos laboratórios foi avaliado positivamente por mais da metade dos alunos, mas a outra parte dos alunos que o avaliou negativamente é expressiva. Nesse caso, deve-se considerar que um dos principais objetivos do IFAL continua sendo proporcionar educação profissionalizante de boa qualidade a seus alunos e que tal educação, pressupõe a existência, entre outras coisas, de laboratórios bem equipados. Então, se pairam dúvidas ou pontos de vista divergem sobre a boa qualidade desses espaços, em percentuais tão aproximados, é provável que tais ambientes careçam de melhores cuidados, devendo a opinião da minoria, nesse particular, ser considerada e alçada ao mesmo patamar da percepção da maioria.

Em relação aos laboratórios do IFBA, procurou-se colher opiniões dos alunos sobre esses ambientes, se consideravam bem equipados para favorecer aulas práticas de boa qualidade, se estavam ou não adequados às aulas práticas. Apurou-se que 59% dos alunos novatos os consideraram excelentes/bons e 41% os consideraram regulares/ruins. Por outro lado, 78% dos não novatos consideraram ruins/regulares os equipamentos dos laboratórios e 22% os consideraram excelentes/bons.

Tabela 65 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	59	41
Alunos não novatos	22	78

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFBA do que os alunos não novatos. Os ambientes da biblioteca e dos laboratórios foram avaliados negativamente por mais de 40% dos alunos novatos e por mais de 75% dos não novatos. Também se apresentou como negativa a avaliação da limpeza dos banheiros, segundo 78% dos alunos não novatos. Quanto aos instrumentos metodológicos utilizados em salas de aula, mais de 90% dos novatos e 50% dos não novatos os avaliaram positivamente. Mesmo em pequenos percentuais, as respostas negativas devem ser consideradas

e sobre elas mais reflexões devem ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição. Se, no atacado, a avaliação positiva foi explícita, no varejo, muitos aspectos negativos foram destacados e, por isso, devem ser tomados para melhor discussão, tendo em vista o objeto de valor principal buscado pelo IFBA.

Em relação aos laboratórios do IFCE, apurou-se que 27% dos alunos novatos responderam que os consideraram excelentes/bons, 46% os consideraram regulares ou ruins e 27% não souberam responder. Por outro lado, 78% dos não novatos consideraram bons/excelentes os equipamentos dos laboratórios e 22% os consideraram ruins/regulares.

Tabela 66 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	27	46	27
Alunos não novatos	78	11	11

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os alunos não novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFCE do que os alunos novatos. Os ambientes foram avaliados, de maneira geral, positivamente. Mas as avaliações negativas, embora apresentassem percentuais menores, deveriam ser consideradas e sobre elas mais reflexões deveriam ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

Em relação aos laboratórios do IFMA, apurou-se que 67% dos alunos novatos os consideraram excelentes/bons, 25% os consideraram regulares/ruins e 8% não souberam responder. Por outro lado, 15% dos não novatos consideraram excelentes/bons os equipamentos dos laboratórios e 85% os consideraram ruins/regulares.

Tabela 67 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	67	25	8%
Alunos não novatos	15	85	0

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os alunos novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFMA do que os não novatos. Os ambientes foram avaliados, de maneira geral, positivamente. Mas as avaliações dos laboratórios devem ser consideradas e sobre elas mais reflexões devem ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

Em relação aos laboratórios do IFPB, apurou-se que 56% dos alunos novatos os consideraram excelentes/bons, 30% os consideraram regulares e 14% não souberam responder. Por outro lado, 27% dos não novatos consideraram excelentes/bons os equipamentos dos laboratórios, 64% os consideraram regulares e 9% não souberam responder.

Tabela 68 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	56	30	14
Alunos não novatos	27	64	9

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os alunos novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFPB do que os alunos não novatos. De maneira geral, os ambientes foram avaliados positivamente. Mas as avaliações negativas referentes aos laboratórios, em razão de sua importância, devem ser consideradas e sobre elas mais reflexões devem ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

No IFPE, os laboratórios foram avaliados da seguinte forma: 56% dos novatos e 8% dos não novatos responderam que consideravam excelentes/bons tais ambientes. Os percentuais podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 69 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	56	44
Alunos não novatos	8	92

Percebeu-se que os novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFPE do que os não novatos. Os ambientes foram avaliados, de

maneira geral, positivamente. Mas as avaliações negativas dos laboratórios comprometem o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

No IFPI, os laboratórios foram avaliados da seguinte forma: 86% dos novatos e 60% dos não novatos responderam que consideravam excelentes/bons tais ambientes. Os percentuais podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 70 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)		
	Exc/bons	Reg/Ruins
Alunos novatos	86	14
Alunos não novatos	60	40

Os novatos avaliaram mais positivamente os espaços que frequentavam no IFPI do que os não novatos. Os ambientes foram avaliados, de maneira geral, positivamente. Mas as avaliações negativas, embora tenham apresentado percentuais menores, devem ser consideradas e sobre elas mais reflexões devem ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

Em relação aos laboratórios do IFRN, apurou-se que 94% dos novatos responderam que os consideravam excelentes/bons e 6% não souberam responder. Por outro lado, 61% dos não novatos consideraram excelentes/bons os equipamentos dos laboratórios e 39% os consideraram ruins/regulares.

Tabela 71 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	94	0	6
Alunos não novatos	61	39	0

A avaliação dos novatos foi mais positiva sobre os espaços do IFRN do que os não novatos. De maneira geral, os referido ambientes foram avaliados positivamente. Mas as avaliações negativas dos banheiros e dos laboratórios, embora tenham apresentado percentuais menores, devem ser consideradas e sobre elas mais reflexões devem ser feitas para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

Em relação aos laboratórios do IFSE, apurou-se que 32% dos alunos novatos os consideraram bons, ninguém os avaliou como excelentes e 10% não souberam responder. Por outro lado, 35% dos não novatos consideraram bons os equipamentos dos laboratórios, mas ninguém os considerou como excelentes.

Tabela 72 – Avaliação dos equip. dos laboratórios

Equipamentos dos laboratórios (%)			
	Exc/bons	Reg/Ruins	Não souberam
Alunos novatos	32	58	10
Alunos não novatos	35	65	0

Analisando-se os resultados, percebeu-se que os referidos ambientes foram avaliados negativamente. Esses percentuais tão negativos devem ser motivo de preocupação para os administradores do IFSE. Afinal, laboratórios bem equipamentos deve ser uma das primeiras exigências para uma instituição que ministra ensino profissional. Urge que se considerem tais resultados e que muitas reflexões sejam feitas para se aperfeiçoar o processo educacional da Instituição.

5.3.3 Ancoragem temporal

A configuração temporal dos discursos dos alunos dos IFs resulta do tipo de questão formulada no questionário que os alunos responderam e entregaram ao pesquisador. Em relação às questões fechadas, o tempo encontra-se pressuposto nas respostas apresentadas. Nas respostas às questões abertas, encontra-se explicitado nas flexões verbais das frases produzidas pelos alunos.

Na questão referente ao principal motivo por que os participantes tornaram-se alunos dos IFs, pressupõe-se o uso de um tempo que varia de acordo com a opção assinalada pelo aluno no questionário. Assim, para os alunos que marcaram a opção “influência dos pais e de amigos” ou a opção “desejo pessoal”, o tempo remete a um passado, talvez de alguns anos, finalizado com a concretização do referido desejo. Assim que o então candidato fora aprovado no exame de admissão ao ensino médio integrado do IF e dele se tornara aluno regular, cessaram o desejo pessoal e a influência de pais e de amigos, visto que a (auto) manipulação foi interpretada e aceita pelo destinatário.

Para os alunos que assinalaram a opção “ensino público e de boa qualidade” ou a opção “ensino profissionalizante”, o tempo pressuposto remete a um passado que chega até o presente. Na época em que o entrevistado era apenas candidato a uma das vagas no IF, já era ministrada educação profissional, pública e de boa qualidade no Instituto. Esses atributos continuam válidos, presentemente, pelo menos, para a maioria dos participantes.

Em relação às questões referentes aos professores dos participantes, à infraestrutura e aos pontos de vista sobre o IF, o tempo pressuposto é o presente durativo. Quando um entrevistado assinalou, por exemplo, a opção “excelente” para avaliar seus professores ou a infraestrutura disponibilizada pelo Instituto para seus alunos, está pressuposto que esse aluno teve a intenção de situar no momento presente, atual e de forma durativa, sua opinião sobre seus professores e sobre a infraestrutura do Instituto, assim como esse tempo está pressuposto na questão formulada ao aluno.

Na questão que solicita ao aluno assinalar a opção que se aproxima de seu desejo após concluir o ensino médio integrado no IF, o tempo remete para um momento futuro em relação ao presente. Assim, alguns alunos desejam cursar uma faculdade, outros desejam tornar-se técnico de nível médio, outra parte deseja submeter-se a um concurso público, futuramente, após o término dos estudos no IF. Ressalte-se que, para aqueles alunos aplicados, determinados, que acreditam em seu potencial intelectual, a concretização do desejo refere-se ao tempo futuro do presente, certo e real. Em relação àqueles alunos pouco aplicados, que não confiam em seu potencial intelectual, a concretização do desejo refere-se ao tempo futuro incerto e condicional.

Quanto às questões abertas, que solicitaram aos participantes que apresentassem aspectos positivos e aspectos negativos sobre o IF, o tempo referido nas respostas é o presente durativo. No que toca aos aspectos negativos, esse tempo parece longo demais, mas com possibilidade de interrupção a qualquer momento, desde que sanados os problemas, como falta de professores e desgastes das estruturas físicas de alguns IFs. Quanto aos aspectos positivos, como a boa qualidade de ensino ministrada no Instituto, o tempo presente parece estender-se a um presente gnômico, das verdades universais ou dos conceitos científicos.

5.3.4 Estrutura temático-figurativa

As figuras e os temas constituem isotopias que permitem revelar, a partir das respostas dos alunos, norteadas pelas questões propostas no questionário de coleta de dados, uma organização discursiva direcionada a caracterizar os pontos de vista dos alunos sobre as “condições” do ensino ministrado nos Institutos Federais nordestinos, bem como descrever o nível de satisfação dos alunos em relação ao Instituto. Formaram-se, nesses discursos, as imagens que esses alunos fizeram da escola onde estudavam, a partir de suas experiências pessoais e interpessoais.

A propósito do tema “condições do ensino ministrado nos IFs”, corresponderam-lhe figuras (pressupostas nas respostas) resultantes da avaliação referente aos professores e à infraestrutura que o Instituto disponibilizava para as atividades de ensino e aprendizagem. Assim, a boa qualidade do ensino dos IFs foi “percebida” conforme a existência de professores excelentes, de bibliotecas bem equipadas, de bons laboratórios para práticas de aulas de boa qualidade. Além disso, a referência às dependências físicas (para remeter à higiene do IF) exemplifica a diversidade de figuras que podem recobrir o supracitado tema.

Outros temas que se apresentaram nos discursos analisados, como “motivações do aluno para desejar estudar no IF”, foram figurativizados pela “presença dos pais e de amigos” influenciando a decisão dos participantes para se tornarem alunos do Instituto, ou pela oferta de cursos profissionalizantes ministrados nos IFs. Quanto ao tema “perspectivas do aluno após concluírem o ensino médio integrado no IF”, as figuras que o recobriram foram os cursos universitários, os candidatos disputando vagas em concursos públicos e a imagem do profissional técnico de nível médio.

Admitindo-se as já citadas relações temático-figurativas e outras que se espalharam nas “entrelinhas” dos discursos discentes do IFAL, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

- 1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFAL a boa qualidade de ensino ministrado na Instituição, seguindo-se a educação profissionalizante (para os novatos) e o desejo pessoal (para os não novatos);

- 2) a maioria dos alunos novatos avaliou positivamente seus professores, com destaque para o professor Argolo, mas a maioria dos não novatos os avaliou negativamente;

3) os novatos avaliaram positivamente a infraestrutura do IFAL, mas os não novatos a avaliaram negativamente;

4) a higiene dos ambientes do IFAL foi bem avaliada, mas a dos banheiros precisa de cuidados especiais em razão de sua precariedade;

5) o IFAL, segundo os novatos, ministrava educação geral e profissional de boa qualidade para seus alunos, por isso os preparava para o mercado de trabalho;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFAL, 90% dos alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade e apenas 7% dos novatos expressaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto os instrumentos metodológicos utilizados pelos professores em salas de aula, o ensino técnico integrado ao ensino médio e a oferta de cursos extraordinários;

8) como negativos, a antiguidade/deficiência das estruturas físicas do IFAL, a deficiência dos equipamentos dos laboratórios, as aulas vagas por falta de professor, a má qualidade da alimentação disponibilizada para os alunos e a não preocupação do IFAL em preparar seus alunos para a universidade.

Do exposto, fica evidente que existe um imaginário coletivo dos alunos novatos que não questiona a boa qualidade de ensino do IFAL. Mas, entre os alunos não novatos principalmente, existe uma parcela que percebe os aspectos insatisfatórios da instituição. De uma maneira geral, as respostas dos novatos sobre a qualidade do ensino do IFAL formataram uma imagem favorável do IFAL e a dos não novatos, uma imagem desfavorável. Tais aspectos negativos citados merecem uma reflexão atenta, visto que descrevem um quadro desfavorável à boa imagem do Instituto (de acordo como um terço dos alunos) e podem-se avolumar e perturbar o bom andamento do processo ensino-aprendizagem em curso no IFAL.

As respostas dos alunos demonstraram confiança ao exprimirem que objetivavam cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFAL. Essa autoconfiança constitui-se num dos fatores positivos, que acompanha os alunos esforçados a superarem os obstáculos da vida; demonstra que os estudos no IFAL, ainda que apresentem limitações, podem propiciar condições favoráveis para o aluno concorrer a uma vaga no ensino superior; permite ao aluno desejar cursar uma faculdade em detrimento de uma profissão técnica de nível médio, que lhe serviria de atalho para sua realização profissional. Essa autoconfiança existe por alguma razão plausível: o IFAL, de alguma maneira, satisfaz alguns anseios de sua

comunidade e, por isso, foi bem avaliado pela maioria dos novatos e por um terço dos não novatos.

Por outro lado, os aspectos negativos relacionados ao Instituto, principalmente pelos alunos mais experientes, os não novatos, põem em xeque a boa imagem que se apresentou do IFAL. Como pode um Instituto, ao mesmo tempo, ser referência educacional e apresentar os aspectos negativos aos quais os alunos não novatos aludiram? A não ser que a maior parte dos alunos tenha considerado o conceito “regular” como uma avaliação não negativa, ou aceitável para o contexto de julgamento. Mesmo assim, como dissemos, no contexto atual de globalização, de extrema competitividade profissional, não se há de aceitar pacificamente uma avaliação “regular” como sendo um julgamento positivo.

Nos discursos discentes do IFBA, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFBA a boa qualidade de ensino ministrado na Instituição, seguindo-se a educação profissionalizante (para os novatos) e o desejo pessoal (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, tendo os não novatos apresentado percentuais próximos dos 60% e os novatos acima dos 80% de avaliação positiva;

3) a maioria dos novatos avaliou positivamente a infraestrutura do IFBA, mas a maioria dos não novatos a avaliou negativamente;

4) a higiene dos ambientes do IFBA, incluindo os banheiros, foi bem avaliada pelos alunos;

5) o IFBA ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, por isso preparava seus alunos para o mercado de trabalho;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFAL, 47% dos alunos novatos e 86% dos não novatos citaram o desejo de cursar uma faculdade; por outro lado, 43% dos novatos e apenas 14% dos não novatos expressaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto as reformas das salas de aula, o estímulo à autoconfiança e ao progresso dos alunos;

8) como negativos, a deficiência do acervo da biblioteca, os equipamentos dos laboratórios, a infraestrutura deficiente, as reformas intermináveis, o desinteresse de alguns professores e a falta de organização.

De modo geral, ficou evidente que existe um imaginário coletivo que afirma a boa qualidade de ensino do IFBA e a boa preparação dos alunos do Instituto para o mercado de trabalho. Mas, entre os alunos não novatos, principalmente, existe uma parcela que percebe os aspectos insatisfatórios da instituição. Apesar de algumas respostas sobre a qualidade do ensino do IFBA formatar uma imagem favorável do Instituto, de uma maneira específica, os aspectos negativos citados por parte dos alunos não novatos merecem uma reflexão atenta, visto que descrevem um quadro desfavorável à boa imagem do Instituto.

As respostas dos alunos demonstraram confiança ao exprimirem que objetivavam cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFBA. Essa autoconfiança, além de constituir-se num importante fator positivo, demonstra que os estudos no IFBA, ainda que apresentem limitações, podem propiciar condições favoráveis para o aluno concorrer a uma vaga no ensino superior; permite ao aluno desejar cursar uma faculdade em detrimento de uma profissão técnica de nível médio, que lhe serviria de atalho para sua realização profissional. Essa autoconfiança existe por alguma razão plausível: o IFBA, de alguma maneira, satisfaz alguns anseios de sua comunidade e, por isso, foi bem avaliado.

Nos discursos dos alunos do IFCE, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFCE a boa qualidade de ensino ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação profissionalizante por ele ofertada;

2) a maioria dos alunos novatos avaliou positivamente seus professores, mas a maioria dos não novatos os avaliou negativamente;

3) embora alguns laboratórios do Instituto precisassem ser reparados, a maioria dos alunos avaliou positivamente a infraestrutura do IFCE disponibilizada para a aprendizagem;

4) a higiene dos ambientes do Instituto foi bem avaliada, excetuando-se a dos banheiros, conforme 53% dos alunos não novatos;

5) o IFCE ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, os quais eram preparados satisfatoriamente para o mercado de trabalho;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFCE, perto de 60% dos alunos expressou o desejo de cursar uma faculdade, e 20% expressaram o desejo de tornar-se técnico de nível médio;

7) foram destacados também como aspectos positivos do IFCE a formação de vínculo entre a Instituição e o aluno, a oportunidade de crescimento cultural e profissional;

8) como aspectos negativos foram destacados a deficiente comunicação entre os gestores do Instituto e os alunos e a falta de organização administrativa do IFCE, que parece explícita até para os alunos novatos.

De modo geral, os alunos do IFCE apresentaram uma imagem favorável do Instituto, apesar das críticas negativas dos não novatos a seus professores e à má administração do Instituto.

Nos discursos discentes do IFMA, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFMA a boa qualidade da educação profissionalizante ministrada na Instituição, seguindo-se as influências de parentes e de amigos;

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, mas ninguém os avaliou como excelentes ou ruins;

3) a maioria dos novatos avaliou positivamente a infraestrutura do IFMA, mas a maioria dos não novatos a avaliou negativamente;

4) a higiene dos ambientes do IFMA, excluindo a dos banheiros, segundo os não novatos, é bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) o IFMA ministrava educação de boa qualidade para seus alunos, por isso eles eram bem preparados para os desafios em geral;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFMA, 73% dos alunos novatos e 65% dos não novatos citaram o desejo de cursar uma faculdade; por outro lado, apenas 9% dos novatos e 20% dos não novatos expressaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foram apontados como aspectos positivos do Instituto as salas de aula climatizadas e o compromisso para mudar a sociedade;

8) como negativos, a deficiência do acervo da biblioteca, os equipamentos dos laboratórios, a infraestrutura deficiente, a falta de professores, falta de compromisso

de alguns professores, falta de livros didáticos para os alunos, a falta de comunicação entre a direção e os alunos e a falta de organização.

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFMA, evidenciou-se a existência, pelo menos no imaginário coletivo, de um Instituto que ministra educação de boa qualidade e que prepara, satisfatoriamente, seus alunos para enfrentar os obstáculos do conhecimento. As respostas genéricas e abstratas sobre a qualidade do ensino do IFMA formatam uma imagem favorável do Instituto. Mas, as respostas pontuais, sobre alguns elementos concretos do Instituto, explicitaram um quadro de aspectos negativos que merecem uma reflexão atenta, visto que prefigura um quadro desfavorável ao IFMA.

Mesmo assim, as respostas dos alunos demonstraram confiança ao exprimirem o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFMA. Essa autoconfiança pode demonstrar que o ensino do IFMA, ainda que apresentasse limitações, propiciava condições favoráveis para o aluno concorrer a uma vaga no ensino superior.

Nos discursos dos alunos do IFPB, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFPB a boa qualidade do ensino ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, mas nenhum aluno não novato os avaliou como excelentes;

3) a maioria dos alunos avaliou positivamente a infraestrutura do IFPB, sem que ninguém a considerasse ruim;

4) a higiene dos ambientes do IFPB, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) o IFPB ministrava educação de boa qualidade para seus alunos, por isso lhes proporcionava boa perspectiva do futuro;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFPB, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; apenas 7% dos novatos admitiram a possibilidade de, também, seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto o ambiente estimulante ao progresso das pessoas, possibilitando ampliar a visão de mundo;

8) como negativos, a falta de organização administrativa no IFPB, a falta de laboratórios para aulas práticas, a metodologia e a irresponsabilidade de alguns professores, as poucas visitas técnicas e a não preparação do aluno para a universidade.

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFPB, evidenciou-se a existência de um Instituto que ministrava educação de boa qualidade e que preparava, satisfatoriamente, seus alunos para a vida, embora não os preparasse, especificamente, para concorrer nos concursos públicos. As respostas sobre a qualidade do ensino do IFPB formataram uma imagem favorável do Instituto, embora os aspectos negativos citados mereçam uma reflexão atenta, visto que podem perturbar o bom andamento do Instituto.

O percentual de respostas, exprimindo o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFPB, demonstra o alto grau de autoconfiança do aluno de que pode superar os obstáculos do vestibular, para realizar seu desejo. Esse otimismo deve ser reflexo de um ensino bem qualificado ministrado no IFPB, apesar das limitações pontuais.

Nos discursos discentes do IFPE, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFPE a boa qualidade do ensino profissional ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação geral ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou negativamente seus professores, com percentuais próximos dos 60% (de acordo com os novatos) e dos 90% (segundo os não novatos);

3) a maioria dos novatos avaliou positivamente a infraestrutura do IFPE, mas os não novatos o fizeram negativamente;

4) a higiene dos ambientes do IFPE, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) os aspectos negativos destacados sobre o IFPE contrapõem-se com a expectativa da boa educação geral e profissional que motivou seus alunos a querer-ser membro do Instituto;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFPE, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; cerca de 20% admitiram a possibilidade de, também, seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foi apontado como principal aspecto positivo do Instituto a boa formação profissional, seguindo-se a boa educação geral e os cursos extracurriculares;

8) como negativos, a falta de organização administrativa no IFPE, a falta de dedicação de alguns professores, a burocracia e a liberalidade dos alunos, a metodologia e a irresponsabilidade de alguns professores, o deficiente acervo da biblioteca e as aulas vagas.

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFPE, evidenciou-se a existência de um Instituto que ministrava educação profissional de boa qualidade, que preparava, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. Mas as respostas sobre os aspectos negativos do IFPE apresentaram uma imagem desfavorável do Instituto, visto que podem perturbar seu bom andamento de sua principal função.

O percentual de respostas, exprimindo o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFPE, talvez demonstre o elevado grau de “atualização” do aluno de que o aprofundamento dos estudos é que o ajudará, mais facilmente, a realizar-se como profissional. Existe também um otimismo nesse desejo: o de que vai superar as dificuldades do vestibular para chegar à faculdade, sinalizando confiança em sua aprovação. Nesse caso, haveria de ser admitir a contribuição positiva do ensino ministrado pelo IFPE, apesar das limitações destacadas.

Nos discursos dos alunos do IFPI, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFPI a boa qualidade do ensino ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente o desempenho de seus professores, mas 47% fizeram avaliação negativa;

3) a maioria dos alunos avaliou positivamente a infraestrutura do IFPI;

4) a higiene dos ambientes do IFPI, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) o IFPI ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, por isso os preparava para o mercado de trabalho, embora não os preparassem para o vestibular;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFPI, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; 18% dos novatos e 5% dos não novatos admitiram a possibilidade de, também, seguir a carreira de técnico de nível médio;

7) foram apontados outros aspectos positivos do Instituto: a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e as atividades esportivas e culturais;

8) como negativos, a falta de organização administrativa no IFPI, a deficiência profissional e a impontualidade de alguns professores e a não preparação do aluno para a universidade.

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFPI, evidencioi-se a existência de um Instituto que ministrava educação de boa qualidade e que preparava, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. As respostas sobre a qualidade do ensino do IFPI apresentaram uma imagem favorável do Instituto, embora os aspectos negativos citados mereçam uma reflexão atenta, visto que podem comprometer o bom andamento do Instituto.

O percentual de respostas, exprimindo o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFPI, demonstra elevado grau de autoconfiança do aluno de que pode realizar seu desejo. Esse otimismo deve ser reflexo do ensino ofertado pelo IFPI, apesar das limitações pontuais destacadas.

Nos discursos discentes do IFRN, destacaram-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFRN a boa qualidade do ensino ministrado no Instituto, seguindo-se a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

2) a maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, e ninguém os avaliou como ruins;

3) a maioria dos alunos avaliou positivamente a infraestrutura do IFRN, e ninguém a considerou ruim;

4) a higiene dos ambientes do IFRN, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) o IFRN ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, por isso os preparava para o mercado de trabalho;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFRN, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; em seguida, destacaram o desejo de se submeterem a concurso público;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto a infraestrutura, as atividades esportivas e a aprendizagem para a vida;

8) como negativos, a impontualidade, o desinteresse de alguns professores, a falta de aparelhos de ar condicionado em salas de aula, a deficiente assistência aos alunos carentes.

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFRN, evidenciou-se a existência de um Instituto que ministrava educação de boa qualidade e que preparava, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. As respostas sobre a qualidade do ensino do IFRN mostraram uma imagem favorável do Instituto, embora os aspectos negativos citados mereçam uma reflexão atenta, visto que podem perturbar o bom andamento do Instituto.

O percentual de respostas, exprimindo o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFRN, demonstra o bom nível de autoconfiança do aluno para realizar seu desejo. Esse otimismo talvez deva ser reflexo do (bom) ensino ofertado pelo IFRN, apesar das limitações pontuais.

Nos discursos dos alunos do IFSE, destacam-se as seguintes leituras temáticas:

1) os alunos tiveram como principal motivação para estudar no IFSE a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição, seguindo-se as influências de parentes e de amigos;

2) a maioria dos alunos novatos avaliou positivamente seus professores, mas a maioria dos não novatos os avaliou negativamente;

3) quanto à infraestrutura do IFSE, os novatos se dividiram entre avaliação positiva e negativa, mas os não novatos a avaliaram negativamente;

4) a higiene dos ambientes do IFSE, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

5) os problemas relacionados ao IFSE pelos alunos comprometem a boa educação geral e profissionalizante que os destinou a querer-ser alunos do Instituto;

6) após concluírem o ensino médio integrado no IFSE, o principal objeto de valor da maioria dos alunos é cursar uma faculdade, seguindo-se o desejo de tornar-se técnico de nível médio, submeter-se a um concurso público e, por último, realizar uma atividade diferente;

7) foram apontados também como aspectos positivos do Instituto o estímulo aos estudos, a ter mais responsabilidade e compromisso com os estudos e a competência de alguns professores;

8) como negativos as más condições da estrutura física do Instituto, as más condições do refeitório e dos laboratórios, o acervo ultrapassado e/ou escasso da biblioteca, falta de acesso à Internet, quantidade insuficiente de computadores para os alunos, as reformas demoradas, a metodologia de ensino de alguns professores, a não preparação do aluno para a universidade e a desorganização administrativa no IFSE.

Observando-se as avaliações dos alunos sobre o IFSE, evidenciou-se a existência de uma imagem favorável ao Instituto, que ministrava educação de boa qualidade e preparava, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. Entretanto, os aspectos negativos destacados exigem uma reflexão atenta dos administradores do Instituto. Essa descrição negativa do IFSE, assim como a do IFAL e IFPE, anuvia a imagem favorável que os alunos disseram ter dos IFs até o ingresso nos respectivos Institutos.

5.4 ESTRUTURAS FUNDAMENTAIS

A semântica fundamental dos discursos analisados apresentou como oposição básica a tensão dialética entre a *boa* e a *má qualidade do ensino* ministrado nas instituições brasileiras de ensino. Dialeticamente, no quadrado semiótico, apresentaram-se os termos contraditórios *não boa* e *não má* (qualidade de ensino), que constituíram o termo neutro *Analfabetismo funcional*. A dêixis positiva constituiu-se, nos discursos dos novatos, pelo metatermo *IF*, no percurso (i) *má* → (ii) *não má* → (iii) *boa qualidade de ensino*, e a negativa, pelo metatermo *Outras escolas*, no percurso (i) *boa* → (ii) *não boa* → (iii) *má qualidade de ensino*. No octógono a seguir, podem-se visualizar os termos e metatermos supracitados.

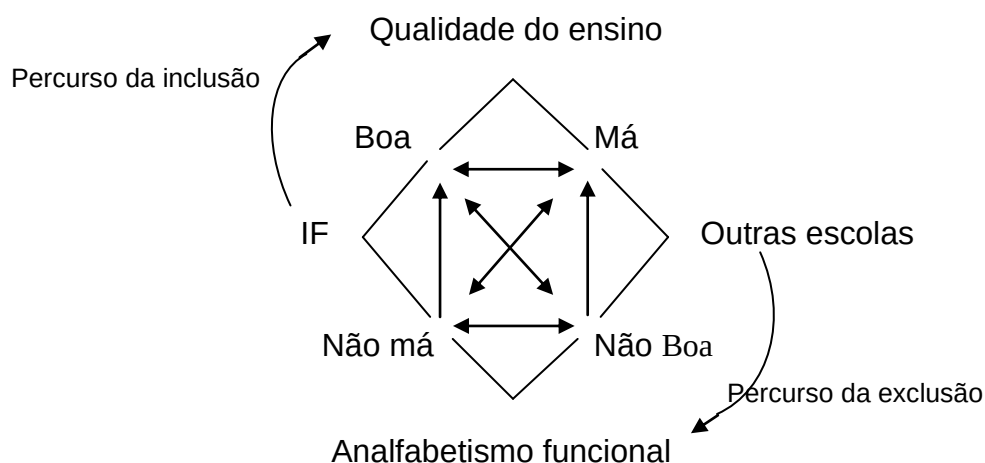


Fig. 17: Octógono dialético – Qualidade do ensino

Nos discursos analisados dos alunos novatos, apresentou-se uma explícita avaliação positiva, com exceção do IFCE, IFPE e IFSE, que foram menos enfáticos. Então, sob esse ponto de vista favorável, formatou-se um contraponto entre a *boa* e a *má qualidade* de ensino. A *boa* e a *não má qualidade* foram figurativizadas pelo metatermo *Instituto Federal* (IF), enquanto a *má* e a *não boa qualidade* foram figurativizadas pelo metatermo *Outras escolas*. Assim, enquanto o IF gerava o percurso da inclusão, propiciando a boa qualidade de ensino a seus alunos, *Outras escolas* geravam o percurso da exclusão, ministrando ensino de má qualidade a seus alunos, favorecendo o surgimento do analfabetismo funcional.

Nos discursos dos não novatos de alguns Institutos, apresentou-se uma imagem diferente para os IFs, que foi posto na dêixis negativa do octógono, segundo a perspectiva de análise adotada neste trabalho. O IFAL, IFPE e o IFSE apareceram na dêixis negativa do octógono, principalmente o IFAL, com percentuais de avaliação abaixo dos 54% em quase todos os aspectos questionados. Assim, no contexto da globalização, embora possam destacar-se localmente, esses Institutos estariam aquém do nível de excelência desejado, segundo avaliação desses alunos.

Sob o prisma da semiótica tensiva, nos discursos dos novatos, foi possível conceber que a educação brasileira pôde ser avaliada segundo sua qualidade e segundo a quantidade de alunos que atende. A qualidade situou-se no eixo da intensidade, do sensível, do foco, e a quantidade de alunos, no eixo da extensidade, do inteligível, da apreensão. Quanto ao primeiro eixo, a qualidade do ensino pôde variar de má a excelente; quanto ao segundo, a quantidade de alunos pôde variar de

menos a mais alunos atendidos por essas instituições.

Da correlação entre os dois eixos resultaram os valores *IFs* e *Outras escolas*. Os IFs apresentaram excelente qualidade de ensino, mas atendiam a uma pequena quantidade de alunos. As outras escolas, pelo menos a maioria, atendiam grande quantidade de alunos, mas não disponibilizavam a boa qualidade de ensino ministrado nos IFs. A curva da tensão apresentou-se inversa: nem os IFs conseguiam atender à demanda, nem as demais escolas conseguiam oferecer educação de boa qualidade a seus alunos. Ressalte-se que, no IFAL, IFPE e IFSE, as avaliações negativas feitas pelos alunos a esses Institutos os puseram como exceções.

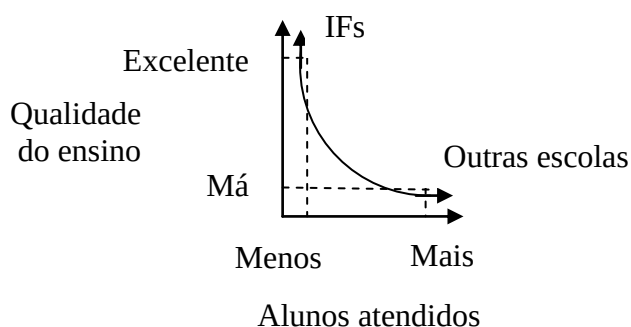


Fig. 18: Diagrama dos valores IFs vs. Outras escolas.

Nos discursos dos não novatos, a correlação dos dois eixos se deu entre a qualidade do ensino e a duração dos cursos, pois existia a preocupação dos alunos não novatos para concluírem o Ensino Médio. Assim, os *IFs* apareceram no eixo (horizontal) da extensidade, pois seus cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm duração de quatro anos, impondo ao aluno postergar o prazo para prestar vestibular ou submeter-se a concurso público, ou realizar outra atividade, bem como a infraestrutura do Instituto necessitava melhorar para (voltar a) ministrar ensino de boa qualidade; e *Outras escolas* no eixo (vertical) da intensidade, pois, presumiu-se que boa parte delas ofertasse educação de boa qualidade e em menor tempo. A curva da tensão apresentou-se também inversa: os IFs ofertavam cursos de longa duração, mas não preparavam seu aluno para o vestibular, ao passo que outras escolas ofereciam educação de boa qualidade preparatória para o vestibular e em menor período de tempo.

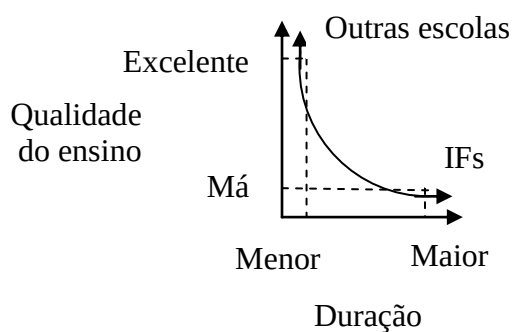


Fig. 19: Diagrama dos valores Outras escolas vs. IFs.

No sentido ascendente, rumo à conjunção, a *educação brasileira* deve buscar a correlação de maior valor: a *excelência da qualidade* do ensino e o *atendimento à demanda* da sociedade. No outro extremo, a *má qualidade* do ensino e o *atendimento a poucos* alunos constituem o valor, a ser extirpado, *analfabetismo funcional*.

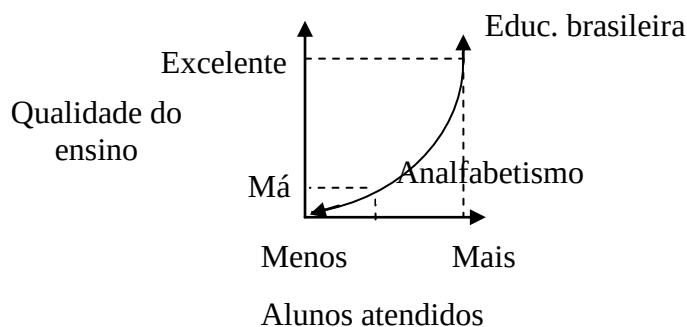


Fig. 20: Diagrama dos valores Educ. brasil. vs. Analfabetismo.

Sob o ponto de vista da educação profissionalizante, os discursos referidos deixaram transparecer que os *IFs* se opunham a *outras escolas* profissionalizantes (públicas ou privadas), estabelecendo uma tensão dialética. Na dêixis positiva, registraram-se os *cursos de boa qualidade* ofertados e, na negativa, os *de má qualidade*, resultante de um conjunto de fatores que impediam a boa formação profissional. Assim, apenas os *IFs* (“sem outras escolas”) preparavam profissionalmente seus alunos, enquanto as *demais escolas* (sem os *IFs*) *não os qualificavam* profissionalmente.



Fig. 21: Octógono dialético – Qualificação profissional.

Nos discursos analisados dos alunos novatos, percebeu-se que os IFs, formando profissionalmente seus alunos, os inseriam (ou os tornavam aptos para agir) no mercado de trabalho, o que resultava de um processo de inclusão. Ao contrário, as demais escolas (ou a maior parte delas) não proporcionavam a devida formação profissional a seus alunos, o que os tornava (ou os mantinha) inaptos para atuar como profissionais-cidadãos. Ressalte-se que, apesar de elogiar o ensino profissional ministrado nos IFs, a maioria dos participantes da pesquisa expressaram o desejo de cursar uma faculdade, não querendo seguir a carreira de técnico de nível médio ou pondo-a em segunda opção.

Sob o prisma da semiótica tensiva, foi possível conceber que o ensino ministrado nos IFs pôde ser avaliado segundo a *formação profissionalizante* e segundo a *quantidade de alunos* formados por essa instituição. Assim, a formação profissionalizante constituiu o eixo da intensidade, do sensível, do foco, e os alunos formados, o eixo da extensidade, do inteligível, da apreensão. Quanto ao primeiro eixo, o *ensino profissionalizante* pôde variar de mau a excelente; quanto ao segundo, a *quantidade de alunos* formados pôde variar de menos a mais alunos atendidos pelas instituições.

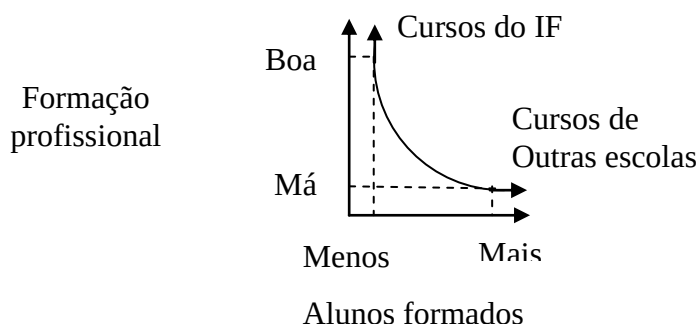


Fig. 22: Diagrama dos valores cursos profissionais

Da correlação entre os dois eixos resultaram os valores *Cursos dos IFs* e *Cursos de outras escolas*. Os IFs ofertavam, prioritariamente, ensino profissionalizante de excelente qualidade, mas não atendiam à demanda da sociedade e formavam menos alunos do que outras escolas. Apesar de ofertarem formação profissionalizante de baixa qualidade, outras escolas matriculavam e formavam maior quantidade de alunos do que os IFs. A curva de tensão apresentou-se inversa, pois os IFs ofertavam educação profissional de boa qualidade, mas não conseguiam atender à demanda, enquanto as demais escolas, apesar de matricular mais alunos do que os IFs, não disponibilizavam a seus alunos a boa qualidade da educação ofertada nos IFs.

No sentido ascendente, a correlação entre excelente *formação profissional* e maior *quantidade de alunos* formados constitui o valor *Qualificação Profissional*, de maior intensidade e maior extensidade. Esse valor refere-se à meta que deveria nortear o fazer pedagógico da educação profissionalizante. No outro extremo, a correlação entre *má formação* profissionalizante e *menor quantidade* de alunos formados constitui o valor *Não Qualificação Profissional*, de menor foco e menor apreensão, que deve ser, permanentemente, combatido no âmbito educacional.

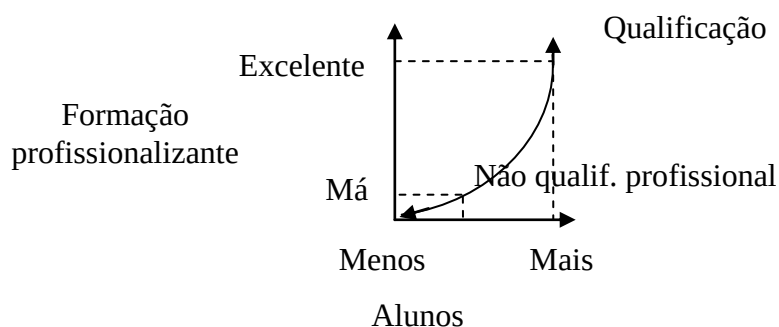


Fig. 23: Diagrama dos valores qualif. vs. não qual. profissional

Sob outro ponto de vista, os discursos referidos deixaram transparecer que a contrariedade entre *ensino propedêutico* e *ensino profissionalizante* gera a tensão dialética *ensino público ideal*. Na dêixis positiva, encontram-se *várias escolas* e, na negativa, os *IFs*. Assim, os IFs ofertavam ensino profissionalizante, mas não o propedêutico, enquanto várias escolas ofertavam ensino propedêutico, preparando seus alunos para o ensino superior.

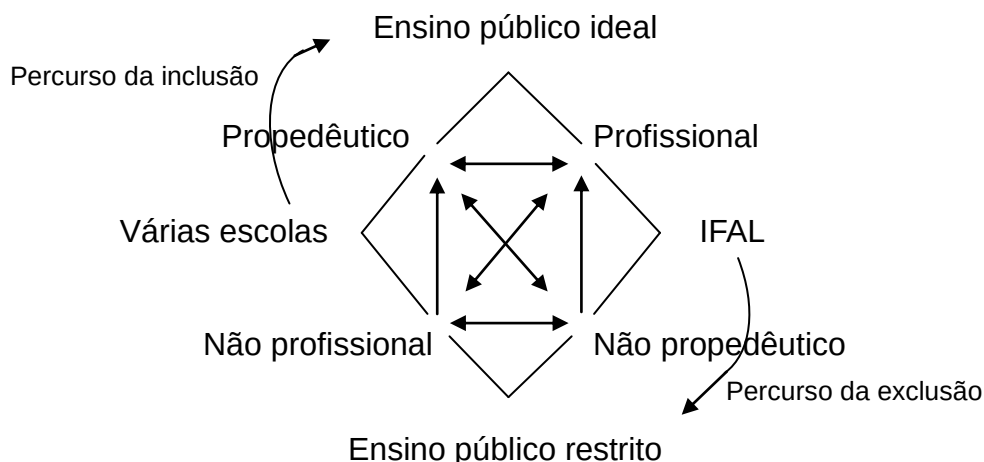


Fig. 24: Octógono dialético – Ensino público ideal.

Nos discursos analisados, pôde-se perceber que, apesar de os IFs ministrarem ensino profissionalizante, a maioria dos alunos não objetivava seguir a carreira de técnico de nível médio. Diferente disso, a maioria objetivava cursar uma faculdade. Por isso, os IFs apareceram na dêixis negativa, pois a maioria dos alunos gostaria de que os Institutos também preparassem seus alunos para o ensino superior.

Então, os IFs geraram um percurso da exclusão, sob o prisma dos alunos, quando “se restringe” a ministrar ensino profissionalizante, não direcionado para o vestibular.

Sob o prisma da semiótica tensiva, foi possível conceber que o ensino ministrado nos IFs pôde ser avaliado segundo seu tipo (*propedêutico* ou *profissionalizante*) e segundo os equipamentos metodológicos, laboratórios e outros disponíveis nas escolas. Então, o tipo referiu-se ao eixo da intensidade, do sensível, do foco, e as escolas equipadas, ao eixo da extensidade, do inteligível, da apreensão. Quanto ao primeiro eixo, o tipo de ensino pôde variar de profissionalizante (menos intenso para os alunos) a propedêutico (mais intenso segundo os participantes); quanto ao segundo, as escolas puderam-se apresentar de menos a mais (equipadas). A curva de tensão apareceu converso em razão de os IFs, apesar de aparentar ser mais bem equipados do que a maioria das outras escolas, não ofertarem educação propedêutica, o que faz muitas outras escolas, apesar de não serem, provavelmente, mais bem equipadas do que os IFs.

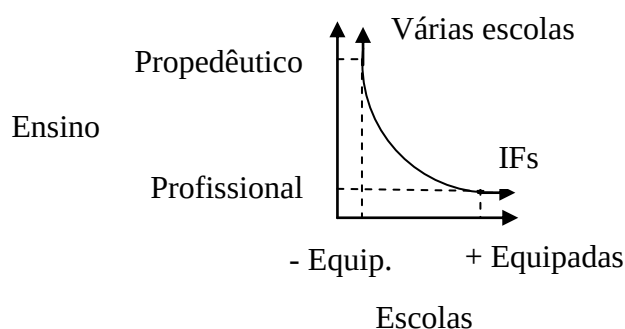


Fig. 25: Diagr. dos valores Várias esc. vs. IFs.

Da correlação entre os dois eixos resultam os valores *várias escolas* e *IFs*. Apesar de possuir equipamentos metodológicos, laboratórios e outros que favorecem o ensino-aprendizagem, os *IFs* ofertam, prioritariamente, ensino profissionalizante, o que dificulta o acesso de seus alunos ao ensino superior. *Várias escolas*, ainda que sejam menos equipadas do que os *IFs*, ofertam ensino propedêutico a seus alunos, preparando-os para ingressar no ensino superior.

Complementando o ponto de vista anterior, a correlação dos eixos da intensidade e da extensidade, no sentido ascendente, apresenta como valor maior o *ensino público ideal*, resultado da correlação entre o *ensino propedêutico* e a *quantidade suficiente e adequada* dos equipamentos necessários a uma escola. No

outro extremo, encontra-se o *valor ensino público restrito* resultante da correlação do ensino *profissionalizante* e da *menor quantidade* de equipamentos disponíveis nas escolas.

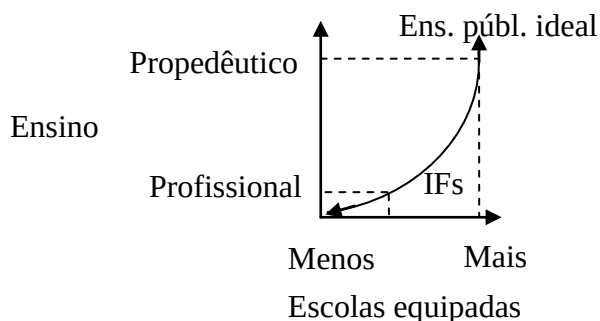


Fig. 26: Diagrama dos valores Ens. públ. ideal vs. IFAL.

A seguir, apresentamos os quadros dos valores que se destacaram nos discursos dos alunos dos Institutos Federais nordestinos que participaram da pesquisa, na sequência: IFAL, IFBA, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFPI, IFRN e IFSE.

Tabela 73 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFAL

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1	S^*_1
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministrar aulas excelentes	S_1	S^*_1
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	S^*_1
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	S_1 e S^*_1
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	S_1 e S^*_1
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFAL	S_1 e S^*_1	

A respeito do valor “realização profissional”, que se trata de um valor eufórico por natureza, na tabela aparece disforizado pelo fato de a maioria dos alunos não novatos (S^*_1) considerarem que seus professores têm desempenho regular, não tendo o reconhecimento de seus alunos de que são bons/excelentes profissionais e, por isso, não atingindo parte importante de sua “realização profissional”. Porém esse valor é eufórico para a maior parte (mais de 50%) dos alunos novatos e para cerca de 40% dos não novatos. Seja como for, o julgamento dos não novatos releva-se em razão da maior convivência no Instituto e por estarem numa faixa etária maior, em condição mais favorável para avaliar seus professores. Igualmente a esse valor, considerem-se os valores “ministrar aulas excelentes” e “ter bons professores”: são eufóricos para a maioria dos novatos e disfóricos para a maioria dos não novatos.

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” aparecem como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFAL ignorá-los. Ao passo que os valores “preparar-se para o vestibular” e “cursar uma faculdade” aparecem com eufóricos, visto que a maior parte dos alunos os considerou. Julgamos que esses dois valores disfóricos não desmerecem o ensino do IFAL, e esses dois eufóricos credenciam o IFAL como instituição de boa qualidade. É possível que o desejo da maioria para cursar uma faculdade sinalizasse certa confiança (competência) para submeter-se a um vestibular. Nessa hipótese, o IFAL teria de ser responsabilizado pela “preparação” do seu aluno, o que justificaria a boa avaliação de alguns alunos ao ensino do Instituto.

Quanto aos valores “ter boa biblioteca” e “ter bons laboratórios”, que se referiam diretamente à infraestrutura do Instituto, apresentaram-se eufóricos para metade dos novatos e disfóricos para metade dos não novatos. Mas o valor “formação dos alunos” foi euforizado pela maioria dos novatos e pela metade dos não novatos. Sendo assim, apesar de a maioria dos novatos apresentar diversos valores eufóricos, nos discursos dos não novatos, observamos certo direcionamento para os valores disfóricos.

Tabela 74 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFBA

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	
7. Ter bons professores	S_1 e S^*_1	
8. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1
9. Ter boa biblioteca	S_1	S_1 e S^*_1
10. Ter bons laboratórios	S_1	S_1 e S^*_1
11. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S^*_1
12. Contar com boa higiene nos ambientes do IFBA	S_1 e S^*_1	

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFBA não citá-los em suas respostas. Ao passo que os valores “preparar-se para o vestibular” e “cursar uma faculdade” apareceram como eufóricos, visto que a maior parte dos alunos os assinalou em suas respostas. Julgamos que esses valores disfóricos não desmerecem o ensino do IFBA, e os eufóricos credenciam o IFBA como instituição de boa qualidade, pois a competência que o aluno necessitaria para ingressar numa faculdade adviria desse Instituto.

Quanto aos valores relacionados à infraestrutura, à biblioteca e aos laboratórios, apresentaram-se disfóricos para a maioria dos alunos, principalmente para os não novatos. Mas os valores relacionados à formação dos alunos, à boa qualidade dos professores, aos instrumentos metodológicos e à higiene do IFBA foram euforizados pela maioria dos alunos. Assim, ficou evidente a divisão entre os novatos e os não novatos. Aqueles direcionando seus discursos para os valores eufóricos; estes se mostrando propensos à disforização.

Mas existe uma resposta importante dos não novatos que os diferenciou dos não novatos do IFAL: na resposta sobre o principal aspecto positivo do IFBA, tanto os novatos (80%) quanto os não novatos (60%) destacaram a boa qualidade do

ensino ministrado no Instituto. Assim, apesar de os não novatos identificarem vários aspectos negativos da infraestrutura do IFBA, o que sinalizaria uma disforização dos valores, eles consideraram eufóricos, de maneira geral, os valores relacionados ao ensino do Instituto.

Tabela 75 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFCE

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1	S^*_1
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministrar aulas excelentes	S_1	S^*_1
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1	
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	S_1
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S^*_1
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFCE	S_1 e S^*_1	

A respeito do valor “realização profissional”, que se trata de um valor eufórico por natureza, na tabela apareceu disforizado pelo fato de a maioria dos alunos não novatos avaliarem seus professores como tendo desempenho regular ou ruim, não sendo tais profissionais reconhecidos como bons/excelentes profissionais e, por isso, não atingindo sua realização profissional. Porém esse valor apresentou-se eufórico para a maior parte dos alunos novatos e para 26% dos não novatos. Igualmente, os valores “ministrar aulas excelentes” e “ter bons professores” foram considerados eufóricos para a maioria dos novatos e disfóricos para a maioria dos não novatos.

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos e os valores “preparar-se para o vestibular” e “cursar uma faculdade”

apareceram como eufóricos, conforme já comentamos sobre os valores inscritos nos discursos dos alunos do IFAL, o que se aplica aos discursos dos alunos do IFCE.

A respeito dos valores relativos à infraestrutura, à biblioteca, aos laboratórios, aos instrumentos metodológicos e à higiene do Instituto, apresentaram-se, quase por unanimidade, como eufóricos. Apenas metade dos novatos discordou quanto à existência de bons laboratórios, e metade dos não novatos, da existência de bons instrumentos metodológicos em salas de aula. No geral, os discursos dos alunos do IFCE foram, explicitamente, direcionados para a euforia.

Tabela 76 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFMA

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministras aulas excelentes	S_1 e S^*_1	
7. Formação dos alunos	S_1	S^*_1
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1	
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1
10. Ter boa biblioteca	S_1	S_1 e S^*_1
11. Ter bons laboratórios	S_1	S^*_1
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFMA	S_1 e S^*_1	

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFMA não citá-los em suas respostas. Ao passo que os valores “preparar-se para o vestibular” e “cursar uma faculdade” apareceram como eufóricos, visto que a maior parte dos alunos os assinalou em suas respostas. Julgamos que esses valores disfóricos não desmerecem o ensino do Instituto, e os eufóricos credenciam o IFMA como instituição de boa qualidade, pois a competência que o aluno necessitaria para ingressar numa faculdade adviria, também, desse Instituto.

Além dos já citados, os valores considerados, unanimemente, eufóricos foram os relacionados à realização profissional, às aulas excelentes, aos bons professores, aos bons instrumentos metodológicos utilizados em salas de aula e à boa higiene nos ambientes do Instituto. Confrontados com os valores considerados, unanimemente, disfóricos, com sentido negativo, apenas o valor referente à biblioteca foi citado pela maioria dos alunos.

Os valores relacionados à formação dos alunos, à infraestrutura, à biblioteca e aos laboratórios, apresentaram-se eufóricos para a maioria dos alunos novatos e disfóricos para a maioria dos não novatos. Assim, evidencia-se o direcionamento dos discursos dos alunos do IFMA para os valores eufóricos, embora a disforização de vários elementos importantes para a boa formação discente, segundo opinião dos alunos não novatos, esteja na iminência de comprometer a boa fama do Instituto.

Tabela 77 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFPB

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministrar aulas excelentes	S_1 e S^*_1	
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1	
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1	
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPB	S_1 e S^*_1	

Apenas os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFPB não citá-los em suas respostas. Mesmo assim, julgamos que essa disforia não desmerece o ensino do Instituto, pois se trata de uma escolha e não de uma deficiência do

Instituto. Além do mais, é pertinente a leitura segundo a qual os alunos desejam “patamares” superiores em razão da boa formação educacional recebida no IFPB.

Tabela 78 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFPE

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional		S_1 e S^*_1
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministrar aulas excelentes		S_1 e S^*_1
7. Formação dos alunos	S_1	S^*_1
8. Ter bons professores		S_1 e S^*_1
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S^*_1
10. Ter boa biblioteca		S_1 e S^*_1
11. Ter bons laboratórios	S_1	S^*_1
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1	S^*_1
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPE	S_1 e S^*_1	

De acordo com a análise dos discursos dos alunos do IFPE, apenas os valores referentes a preparar-se para o vestibular, a cursar uma faculdade e à higiene do Instituto apareceram como eufóricos para ambos os grupos de alunos. E os valores referentes à formação dos alunos, a ter boa infraestrutura, bons laboratórios e bons instrumentos metodológicos apresentaram-se eufóricos apenas para os alunos novatos.

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFPE não citá-los em suas respostas. Julgamos que esses valores disfóricos não desmerecem o ensino do Instituto, pois não se referem à competência do Instituto, antes se referem a uma escolha da minoria dos alunos.

Nesses discursos, a prevalência dos valores disfóricos compromete a boa imagem do IFPE. Diferentemente da maioria dos IFs nordestinos, os alunos novatos do IFPE fizeram avaliação negativa sobre o Instituto, e os não novatos seguiram o

diapásão da maioria, avaliando negativamente. Essa avaliação negativa parece destoar da aparência positiva que a estrutura física do Instituto ostenta ao visitante.

Tabela 79 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFPI

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministras aulas excelentes	S_1 e S^*_1	
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1	
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1	
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFPI	S_1 e S^*_1	

Conforme a maioria dos discursos dos alunos do IFPI analisados, apenas os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria não os citar em suas respostas. Julgamos que essa disforização não desmerece o ensino do Instituto, pois se trata de uma escolha e não afeta a boa fama do IFPI de instituição educacional bem qualificada.

Tabela 80 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFRN

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1 e S^*_1	
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o	S_1 e S^*_1	

vestibular		
6. Ministrar aulas excelentes	S_1 e S^*_1	
7. Formação dos alunos	S_1 e S^*_1	
8. Ter bons professores	S_1 e S^*_1	
9. Ter boa infraestrutura	S_1 e S^*_1	
10. Ter boa biblioteca	S_1 e S^*_1	
11. Ter bons laboratórios	S_1 e S^*_1	
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFRN	S_1 e S^*_1	

De acordo com os discursos dos alunos do IFRN, tanto os novatos quanto os não novatos, apenas os valores tornar-se técnico e submeter-se a concurso público aparecem como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do Instituto não os mencionar em suas respostas. Ao passo que os valores preparar-se para o vestibular, cursar uma faculdade e os demais valores aparecem como eufóricos, visto que a maior parte dos alunos os assinalou em suas respostas. Julgamos que esses valores disfóricos não desmerecem o ensino do Instituto, e os eufóricos credenciam o IFRN como instituição de boa qualidade, pois a competência que o aluno necessitaria para ingressar numa faculdade adviria desse Instituto.

Tabela 81 – Valores inscritos nos discursos dos alunos do IFSE

VALORES INSCRITOS	EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
1. Realização profissional	S_1	S^*_1
2. Tornar-se técnico		S_1 e S^*_1
3. Submeter-se a concurso		S_1 e S^*_1
4. Cursar uma faculdade	S_1 e S^*_1	
5. Preparar-se para o vestibular	S_1 e S^*_1	
6. Ministrar aulas excelentes	S_1	S^*_1
7. Formação dos alunos	S_1	S^*_1
8. Ter bons professores	S_1	S^*_1
9. Ter boa infraestrutura	S_1	S_1 e S^*_1
10. Ter boa biblioteca	S^*_1	S_1 e S^*_1
11. Ter bons laboratórios		S_1 e S^*_1
12. Ter bons instrumentos metodológicos	S_1 e S^*_1	S_1 e S^*_1
13. Contar com boa higiene nos ambientes do IFSE	S_1 e S^*_1	

Os valores “realização profissional”, “ministrar excelentes aulas”, “formação dos alunos”, “ter bons professores”, “ter boa infraestrutura” e “ter boa biblioteca” apresentaram-se eufóricos para a maioria dos alunos novatos e disfóricos para a maioria dos não novatos.

Os valores “tornar-se técnico” e “submeter-se a concurso público” apareceram como disfóricos pelo fato de a maioria dos alunos do IFSE não os mencionar em suas respostas. Ao passo que os valores “preparar-se para o vestibular” e “cursar uma faculdade” apareceram como eufóricos, visto que a maior parte dos alunos os assinalou em suas respostas. Julgamos que os dois primeiros valores não desmerecem o ensino do Instituto, pois se trata de mera opção do aluno, não significando deficiência de qualquer tipo; e os dois últimos credenciam o IFSE como instituição de boa qualidade, pois a competência que o aluno necessitaria para submeter-se a esse concurso adviria desse Instituto.

Os valores “ter boa infraestrutura”, “ter boa biblioteca”, “ter bons laboratórios” e “ter bons instrumentos metodológicos” apresentaram-se disfóricos para a maioria dos alunos. Diferentemente, o valor relacionado à higiene nas dependências do IFSE apresentou-se euforizado para a maioria dos participantes.

6. POR UMA IDENTIDADE DOS DISCURSOS DISCENTES

Feitas as reflexões sobre os discursos discentes dos Institutos Federais nordestinos, propomo-nos inter-relacioná-las, confrontando-as, para tirarmos delas o conjunto de ideias que podem constituir uma identidade coletiva possível dos alunos desses Institutos. Para tanto, observamos, inicialmente, os motivos pelos quais a maior parte dos alunos desejou tornar-se aluno do IF onde estudava, no item *destinadores dos alunos dos IFs*. Em seguida, observamos o grau de satisfação do aluno sobre seus professores, no item *avaliando os professores*, e sobre a infraestrutura disponibilizada ao processo ensino-aprendizagem no Instituto, no item *avaliando a infraestrutura*. Por último, nos itens *destacando os aspectos positivos e os negativos*, investigamos quais aspectos positivos e negativos mais se enfatizaram na opinião dos alunos.

Para efeito de análise, considerando o conjunto de exigências da globalização em voga e os níveis de concorrência do mercado de trabalho do último decênio, julgamos que as instituições, empresas ou os profissionais que desejam se estabelecer, nesse cenário concorrido, devem situar-se no patamar da “excelência”, nunca devendo aceitar a comodidade do nível “regular”. O conceito “regular” pode ser absorvido, em alguma situação específica, como avaliação positiva, no entanto, apenas os conceitos “bons” e “excelentes”, com percentuais iguais ou superiores a 60%, devem ser considerados como critérios satisfatórios (positivos) de avaliação. Entretanto, em razão do contexto social, político e econômico em que os IFs situam-se e em razão das recentes transformações dos Cefets em Institutos Federais, consideramos nestas análises os percentuais de avaliação superiores a 50% como aceitáveis.

6.1 DESTINADORES DOS ALUNOS DOS IFs

No questionário distribuído entre os alunos voluntários, na questão sobre os motivos que destinaram o participante da pesquisa a querer-ser aluno do Instituto onde estudava, apresentaram-se quatro opções para o entrevistado escolher aquela que mais se aproximava de sua opinião sobre tais motivos. Além dessas opções, havia uma quinta, em forma de espaço em branco, para o aluno, querendo, redigir sua opinião, se nenhuma das quatro o satisfizesse.

Nesse quadro, observa-se que o principal motivador dos não novatos foi também o dos novatos, segundo a maioria dos alunos dos mesmos seis IFs. E o ensino profissionalizante foi o principal motivador de acordo com os participantes dos IFMA, IFPE e IFSE. Em segundo lugar, nas respostas dos participantes não novatos de cinco IFs, apareceu a opção influência de terceiros, de parentes e/ou de amigos. E, em mais dois IFs, a opção razões pessoais apareceu nas respostas dos não novatos do IFAL e IFBA.

Assim como nas respostas dos novatos, a qualidade de ensino e o ensino profissionalizante constituíram as principais razões que destinaram os alunos não novatos dos IFs nordestinos a querer-ser alunos dessas instituições. Tais opções também formam as primeiras características de uma possível identidade para os IFs nordestinos, na visão dos participantes não novatos. Então, independentemente de serem novatos ou não, as respostas dos alunos sobre as razões para desejar tornar-se aluno dos IFs são iguais: a busca pela educação de boa qualidade e a oferta de educação profissionalizante bem qualificada.

6.2 AVALIANDO OS PROFESSORES

O questionário distribuído entre os alunos voluntários apresentou cinco questões sobre os professores: sobre a competência para ministrar aulas de boa qualidade, para orientar os conteúdos da disciplina, sobre a habilidade para estimularem os alunos a se desenvolverem profissionalmente, sobre a pontualidade e assiduidade desses profissionais e sobre a permissão para os alunos avaliarem a metodologia de seus professores. Em cada questão, apresentaram-se quatro opções para o entrevistado escolher aquela que mais se aproximava de sua opinião sobre esses profissionais: excelentes, bons, regulares ou ruins. Além dessas opções, havia uma quinta, em forma de espaço em branco, para o aluno redigir mais adequadamente sua opinião, se assim desejasse e se nenhuma das quatro opções o satisfizesse.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos novatos sobre seus professores. Tais percentuais resultaram da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos aos referidos profissionais.

Tabela 84 – Avaliação dos professores pelos alunos novatos

Avaliação dos professores segundo os alunos novatos dos IFs (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
80	88	60	82	86	43	67	94	68
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos professores								

De acordo com a análise desses percentuais, apenas entre os alunos novatos do IFPE, o percentual dos alunos que avaliaram positivamente seus professores ficou abaixo dos 60%. O percentual de 43% exige uma reflexão sobre o tema, a fim de que se apure a veracidade dessa avaliação e suas causas. Nos demais IFs, as avaliações positivas feitas aos professores predominaram.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos não novatos sobre seus professores. Os percentuais resultaram da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos aos referidos profissionais.

Tabela 85 – Avaliação dos professores pelos alunos não novatos

Avaliação dos professores segundo os alunos não novatos dos IFs (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
41	57	26	65	64	9	53	86	29
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos professores								

Conforme esses percentuais, apenas entre os alunos não novatos do IFRN, o percentual dos alunos que avaliaram positivamente seus professores ficou acima dos 80%. A maioria das avaliações positivas ficou abaixo dos 60%. Tais percentuais depõem contra a “boa fama” dos profissionais desses institutos, com o agravante de que essas avaliações negativas originaram-se dos alunos não novatos, mais experientes, mais ambientados ao Instituto, mais credenciados para emitirem opiniões mais abalizadas.

Com percentuais abaixo dos 60%, alunos não novatos de seis IFs expressaram um perfil negativo de seus professores. Esse fato deve preocupar a quem deseja manter a boa imagem dessas instituições, especialmente os profissionais avaliados. Algum aspecto nessa avaliação deve ser real, pois se trata de uma avaliação de alunos de diferentes Institutos, não podendo ser apenas devaneio ou perseguição de aluno relapso.

6.3 AVALIANDO A INFRAESTRUTURA

Tentou-se colher a avaliação dos alunos sobre esse aspecto dos IFs por intermédio de quatro questões: sobre o acervo e o ambiente da biblioteca, sobre os equipamentos dos laboratórios, os instrumentos metodológicos utilizados pelos professores em salas de aula para favorecer o processo ensino-aprendizagem e sobre a higiene nas dependências dos Institutos. Em cada questão, apresentaram-se as opções: excelente, bom, regular ou ruim. Ademais, uma quinta opção, em forma de espaço em branco, foi disponibilizada para o aluno redigir a resposta que lhe fosse mais oportuna.

Sem a devida competência para avaliar os elementos da infraestrutura do IF, em razão da pouca experiência cotidiana, de visitas à biblioteca e de pesquisas ao seu acervo, de visitas aos laboratórios de todas as disciplinas, de experiências com diferentes instrumentos metodológicos utilizados pelos professores em suas aulas, supomos que os alunos novatos nada mais fizeram do que apresentar suas opiniões baseadas em informações de terceiros e nas primeiras impressões resultantes do contato com os ambientes e de seus artefatos. De qualquer maneira, julgamos que essas opiniões, ainda que superficiais, podem ser válidas, pois existe a possibilidade de serem resultantes de um sentimento coletivo, de outros alunos, de professores, de funcionários, de familiares que conhecem por ouvir dizer. Assim, tais alunos, mesmo neófitos, provavelmente, expressaram uma opinião originada de várias fontes.

6.3.1 Bibliotecas dos IFs

A questão relacionada à biblioteca inquiria ao aluno se o acervo desse setor satisfazia à necessidade que uma boa formação educacional exigia. Quatro opções foram apresentadas, a fim de que o entrevistado assinalasse a mais próxima de sua opinião. Uma quinta opção, em forma de espaço em branco, foi disponibilizada para o aluno redigir outra resposta que lhe fosse mais adequada.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos novatos sobre o acervo e o ambiente de estudo das bibliotecas dos IFs. Os percentuais resultaram da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos a esses espaços.

Tabela 86 – Avaliação das bibliotecas pelos alunos novatos

Avaliação das bibliotecas dos IFs segundo os alunos novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
90	50	60	50	79	36	68	100	31
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos às bibliotecas.								

Nas respostas apresentadas, apenas cinco percentuais estariam próximos do conceito adequado à boa fama dos IFs: os do IFAL, IFCE, IFPB, IFPI e IFRN. Os percentuais do IFPE e do IFSE apresentam-se muito baixos, considerando-se os percentuais de avaliações positivas em outros IFs.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos não novatos sobre o acervo e o ambiente de estudo das bibliotecas dos IFs onde estudam.

Tabela 87 – Avaliação das bibliotecas pelos alunos não novatos

Avaliação das bibliotecas dos IFs segundo os alunos não novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
47	7	64	40	82	24	54	70	47
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos às bibliotecas.								

Pelo visto, as avaliações positivas mais “consistentes” restringem-se às do IFCE, IFPB e IFRN. As demais apresentam divergências entre as opiniões nos discursos dos novatos e dos não novatos. Somente as três opiniões dos IFs destacados aparecem positivas em ambos os discursos. Além disso, as opiniões dos não novatos, por sua maior maturidade e pela maior vivência na Instituição, possivelmente, expressem os “fatos” mais lucidamente.

6.3.2 Equipamentos dos laboratórios

A questão relacionada aos equipamentos dos laboratórios de cada IF seguiu o padrão da anterior, com quatro opções e mais uma, “em branco”, para o aluno, querendo, redigir uma resposta que julgasse mais adequada.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos novatos sobre esses equipamentos. Os percentuais resultam da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos a esses artefatos educacionais.

Tabela 88 – Avaliação dos laboratórios pelos alunos novatos

Avaliação dos laboratórios dos IFs segundo os alunos novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
50	59	27	67	56	56	86	94	32
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos laboratórios.								

Esses percentuais destacam apenas o IFMA, o IFPI e o IFRN como os possuidores dos laboratórios mais equipados do Nordeste, conforme opinião de seus alunos novatos. Alguns alunos preferiram expressar, na quinta opção, seu desconhecimento sobre a existência ou sobre a qualidade dos equipamentos dos laboratórios. A maioria expressou-se avaliando “negativamente”, possivelmente, em razão de seu conhecimento do ambiente ou de informações de terceiros, por ouvir dizer. Se essas opiniões negativas não correspondem à fiel situação dos laboratórios, tal falha deve-se atribuir aos gestores, aos professores e aos demais servidores dos IFs, e não aos jovens alunos. Independentemente da “veracidade” do fato, se as opiniões exprimem um “sentimento” negativo, deve haver alguma razão para tanto.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos não novatos sobre os referidos equipamentos.

Tabela 89 – Avaliação dos laboratórios pelos alunos não novatos

Avaliação dos laboratórios dos IFs segundo os alunos não novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
53	22	78	15	27	8	60	61	35
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos laboratórios.								

A partir dos percentuais expostos, destacam-se, apenas, o IFCE, o IFPI e o IFRN, segundo os alunos não novatos, como os Institutos com melhores laboratórios, entre os IFs do Nordeste. Mantendo-nos na opinião de que os não novatos teriam mais condições de análise, julgamos que os três IFs destacados aparentam ter a devida estrutura de laboratórios descrita pelos percentuais. Entre os percentuais negativos, é possível que alguma “negatividade” seja um protesto ao gestor ou um posicionamento político dos alunos, especialmente, referente ao IFPE, cuja aparência estrutural somente parece ser igualada a do IFCE, IFPI e IFRN.

6.3.3 Instrumentos metodológicos

A questão relacionada aos instrumentos metodológicos utilizados pelos professores em sala de aula nos IFs seguiu o padrão da anterior, com quatro opções para livre escolha do aluno ou, mais uma, “em branco”, para o aluno, querendo, redigir uma resposta que julgasse mais adequada.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos novatos sobre esses instrumentos de trabalho do professor. Os percentuais resultam da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos a esses artefatos educacionais.

Tabela 90 – Avaliação dos instrum. metodol. pelos alunos novatos

Avaliação dos instrum. metodol. dos IFs segundo os alunos novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
90	94	66	66	72	87	74	82	90
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos laboratórios.								

Esses percentuais sobre as avaliações dos referidos instrumentos constituem rara unanimidade entre os IFs nordestinos. Nenhum instituto foi mal avaliado nesse aspecto. Isso quer dizer que tais alunos demonstraram satisfação com o processo de aprendizagem dos IFs em sala de aula.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos não novatos sobre esses instrumentos de trabalho do professor.

Tabela 91 – Avaliação dos instrum. metodol. pelos alunos não novatos

Avaliação dos instrum. metodol. dos IFs segundo os alunos não novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
83	50	57	65	90	16	80	79	53
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos laboratórios.								

Entre os alunos não novatos, conforme os percentuais, o IFBA, o IFCE e o IFSE tiveram aprovação entre 50% e 57%, ainda abaixo de um padrão de excelência, para nós, de pelo menos 60% de satisfação do aluno, mas já se aproximando do índice. O IFPE, porém, foi o único instituto avaliado com percentual abaixo dos 50%.

6.3.4 Higiene dos ambientes

A higiene dos IFs foi avaliada por meio de três questões que inquiriam o entrevistado sobre a higiene (1) das salas de aulas e dos laboratórios, (2) a dos banheiros e (3) a dos corredores e das demais dependências dos Institutos. Todas as questões seguiram o padrão da anterior, com quatro opções para livre escolha do aluno e uma quinta, “em branco”, para o aluno, querendo, redigir uma resposta que julgasse mais adequada.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos novatos sobre a higiene dos IFs. Na primeira linha, encontram-se os percentuais relativos à higiene nas salas e nos laboratórios; na segunda, relativos aos corredores; e, na terceira, aos banheiros. Em cada questão, ao entrevistado apresentaram-se quatro opções para sua livre escolha e uma quinta, aberta, para ele redigir a resposta que melhor lhe conviesse. Os percentuais resultam da soma dos conceitos “bom” e “excelente” atribuídos a esse aspecto.

Tabela 92 – Avaliação da higiene pelos alunos novatos

Avaliação da higiene dos IFs segundo os alunos novatos (em %)								
IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
96	87	93	83	93	65	82	100	100
80	97	80	84	93	86	86	100	95
22	64	74	66	100	65	82	100	79
% = soma dos conceitos Bom + Excelente atribuídos aos laboratórios.								

Como se podem observar, os percentuais são bastante favoráveis aos IFs. Apenas a higiene dos banheiros do IFAL foi avaliada negativamente pelos alunos novatos. Como destaque positivo, ressalte-se a avaliação 100% positiva para a higiene do IFRN, segundo esses alunos.

No quadro a seguir, apresentam-se os percentuais das respostas dos alunos não novatos sobre a higiene dos IFs. Igualmente ao quadro anterior, a primeira linha contempla os percentuais relativos à higiene nas salas e nos laboratórios, a segunda, relativos aos corredores e a terceira, aos banheiros.

De acordo com os não novatos, mais rigorosos na avaliação, o IFPB aparece como o melhor avaliado, seguido pelo IFRN. Os mais mal avaliados foram o IFBA e, por último, o IFPE. Os aspectos mais negativos apontados no IFBA foram a biblioteca, os equipamentos dos laboratórios e os instrumentos metodológicos. No IFPE, apenas a higiene das salas, dos corredores e dos laboratórios foram avaliados positivamente.

Nos dois itens a seguir, que correspondem às questões sobre os aspectos positivos e negativos dos IFs, apresentam-se as respostas comuns entre todos os Institutos ou comuns à maioria deles. As questões solicitavam ao entrevistado que mencionasse o principal aspecto positivo e o negativo que se destacavam no referido ambiente escolar.

6.4 DESTACANDO OS ASPECTOS POSITIVOS

Para colhermos as opiniões dos alunos dos IFs nordestinos sobre os aspectos positivos que identificavam no Instituto onde estudavam, propôs-se uma questão aberta solicitando que o entrevistado redigisse uma frase a respeito do aspecto mais positivo que o IF lhe oferecia. Entre as opiniões dos novatos, os aspectos positivos mais lembrados foram os seguintes: boa ou excelente qualidade do ensino ministrado nos IFs, educação profissionalizante de boa qualidade ou bons cursos técnicos ou boa preparação para o mercado de trabalho, alguns professores do Instituto, a infraestrutura e os cursos extracurriculares oferecidos.

Nas duas tabelas a seguir, apresentamos o item “outros aspectos” nas respostas dos alunos de alguns IFs. Esse item abrange certa diversidade de respostas dos alunos sobre os aspectos positivos dos IFs, tais como (o Instituto propicia ao aluno) um ambiente estimulante aos estudos, novas oportunidades, liberdade, lazer, (exige que o aluno tenha) responsabilidade, oferece bom atendimento no setor de saúde, (é bom, mas) poderia ser melhor e as reformas (das salas de aulas, dos laboratórios e das demais dependências do Instituto). Trata-se de uma lista, mais ou menos extensa, que apenas pulverizaria as respostas dos alunos e pouco crescentaria para a avaliação dos resultados.

No quadro a seguir, apresentamos as principais respostas dos alunos novatos sobre os aspectos positivos dos IFs nordestinos.

Tabela 96 – Aspectos positivos dos IFs conforme alunos novatos

IFAL	boa qualidade da educação: 30%; boa educação profissionalizante: 25%; as aulas do Professor Argolo: 10%; demais professores: 5%; outros aspectos: 5%; não responderam: 25%.
IFBA	boa qualidade da educação: 80%; boa educação profissionalizante: 10%; oportunidades que o Instituto oferece ao aluno: 10%.
IFCE	boa educação profissionalizante: 40%; boa qualidade da educação: 20%; boa infraestrutura: 20%; não responderam: 20%.
IFMA	boa qualidade da educação: 50%; boa educação profissionalizante: 15%; outros aspectos: 25%; não responderam: 10%.
IFPB	boa qualidade da educação: 65%; outros aspectos: 15%; não responderam: 20%.
IFPE	boa educação profissionalizante: 42%; boa qualidade da educação: 23%; cursos extracurriculares: 15%; outros aspectos: 20%.
IFPI	boa qualidade da educação: 50%; boa educação profissionalizante: 35%; boa infraestrutura: 8%; outros aspectos: 7%.
IFRN	boa qualidade da educação: 90%; boa educação profissionalizante: 10%.
IFSE	boa qualidade da educação: 45%; boa educação profissionalizante: 30%; outros aspectos: 15%; não responderam: 10%.

Em cinco IFs, constataram-se os seguintes percentuais de abstenções: no IFAL, 25% dos participantes nada responderam, no IFCE e no IFPB, 20%, no IFMA e no IFSE, 10%. Apesar de novatos, talvez pouco acostumados a emitirem opiniões e a participarem de entrevistas, talvez pouco estimulados à participação democrática na escola e em demais instituições da sociedade, essa inação pode refletir uma “prática pedagógica autoritária”, ou uma falta de incentivo à participação cidadã.

Todos os administradores dos IFs foram, antecipada e devidamente, avisados sobre a visita do pesquisador e sobre os objetivos de seu trabalho. Por ocasião das visitas, fez-se ciência da estada, repetiram-se os esclarecimentos das visitas e, mesmo assim, não se apresentou, na maioria dos Institutos, um clima de estímulo à participação dos alunos, nem de solidariedade, nem apreço pelo trabalho proposto. Trata-se, parece-nos, de uma ausência de uma prática institucional favorável à participação voluntária dos alunos em comitês, em agremiações, em pesquisas. Ou, então, os professores, incluindo os administradores, e os funcionários administrativos, passam por uma fase de adaptação a esse novo modelo institucional, que exige mais engajamento da e na comunidade, maior esforço participativo, abrangendo, democraticamente e solidariamente, a maior quantidade possível de atores da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Analisando as respostas dadas, no quadro acima, dois itens se destacam: a boa qualidade da educação ministrada nos IFs nordestinos e a educação profissionalizante ofertada nesses Institutos. Tais respostas devem ter como causa, entre muitas, a satisfação do próprio aluno com o ensino da Instituição ou, ainda que não esteja muito satisfeito, “testemunha” a vitória de outros alunos que são aprovados em concursos públicos ou são aproveitados em empresas por causa de sua formação técnica no Instituto. Então, opinam favoravelmente, se não por si, pelas suas experiências, mas em nome desses tantos que alcançaram sucesso em sua vida profissional.

Ressalte-se que os alunos novatos ainda não têm as devidas condições para expressar seu ponto de vista, com o adequado conhecimento de causa, sobre a educação profissionalizante ofertada nos IFs. Então, devem tê-lo feito com base em experiências de terceiros, por ouvir dizer, ou em razão da euforia que se propaga entre os “calouros”, até os primeiros meses de aulas, motivada pela aprovação nos exames de seleção para ingresso nos cursos dos IFs. De qualquer maneira, nas opiniões dos alunos novatos, existe um sentimento ou uma verdade (a ser comprovada) pressuposta de que os IFs nordestinos ostentam a fama de ministrarem educação de boa qualidade e/ou ensino profissionalizante também de boa qualidade. Trata-se, enfim, de uma sensação, ou de uma primeira impressão, ou de um saber compartilhado, que o tempo poderá confirmar, retocar ou negar.

Sobre o IFCE e o IFPE, a julgar-se pela aparência da estrutura física, os percentuais de avaliação dos novatos favoráveis aos Institutos apresentam-se abaixo da “razoabilidade”. A soma dos percentuais de avaliação os põe nas últimas colocações, entre os IFs nordestinos. Nas redações das respostas sobre aspectos positivos desses IFs, a boa qualidade da educação em geral e da educação profissionalizante foram dois itens bem citados. Além disso, os aspectos negativos mais citados sobre esses Institutos, como a falta de um restaurante universitário no IFCE e o excesso de liberdade aos alunos no IFPE, embora sejam mais um requisito para o bom andamento organizacional dessas instituições, não comprometem diretamente a eficiência da qualidade da educação desses IFs reconhecida por esses mesmos alunos.

No IFAL, IFBA, IFMA e IFSE, igualmente, mas em sentido contrário, os percentuais elevados de avaliação positiva parecem contradizer a aparência mal preservada da estrutura física dos Institutos. Além disso, nas avaliações sobre os

aspectos negativos, os itens mais citados foram a deficiente infraestrutura (no IFAL, IFBA e IFSE) e a desorganização administrativa (no IFMA), seguindo-se, como segundo item negativo mais lembrado, alguns professores (IFAL, IFBA e IFMA) e precariedade de alguns cursos (IFSE). Tais aspectos negativos comprometem os elevados percentuais de avaliação positiva dos alunos sobre esses IFs. Independentemente da veracidade de uma ou de outra questão, o importante é que o dizer verdadeiro dos discursos impõe-se pela afirmação favorável aos Institutos, por meio da avaliação positiva da educação geral e/ou da profissionalizante ofertada(s) pelos IFs.

Entre as opiniões dos não novatos, além da maioria dos aspectos positivos destacados pelos novatos, os “veteranos” acrescentaram os seguintes: bom nível do acervo e boa qualidade da biblioteca do IF, as amizades feitas no IF, as atividades desportivas e a preparação do aluno para o futuro e para a vida.

No quadro a seguir, apresentamos as principais respostas dos alunos não novatos sobre os aspectos positivos dos IFs nordestinos.

Tabela 97 – Aspectos positivos dos IFs conforme alunos não novatos

IFAL	boa qualidade da educação: 45%; boa educação profissionalizante: 5%; os professores: 5%; a biblioteca: 5%; não responderam: 40%.
IFBA	boa qualidade da educação: 60%; boa educação profissionalizante: 15%; outros aspectos: 25%.
IFCE	boa qualidade da educação: 35%; boa educação profissionalizante: 32%; boa infraestrutura: 18%; não responderam: 15%.
IFMA	boa qualidade da educação: 40%; boa educação profissionalizante: 25%; alguns professores: 10%; outros aspectos: 25%.
IFPB	boa qualidade da educação: 38%; favorece melhor visão de mundo: 38%; outros aspectos: 24%.
IFPE	boa educação profissionalizante: 40%; alguns professores: 18%; amizades: 18%; outros aspectos: 24%.
IFPI	boa educação profissionalizante: 47%; boa qualidade da educação: 27%; professores: 13%; outros aspectos: 13%.
IFRN	boa qualidade da educação: 60%; boa educação profissionalizante: 30%; outros aspectos: 10%.
IFSE	boa educação profissionalizante: 55%; boa qualidade da educação: 12%; professores: 12%; outros aspectos: 21%.

Em dois IFs, constataram-se percentuais de abstenções, no IFAL, de 40% e, no IFCE, de 15% dos participantes, que nada responderam. Apesar de constatadas em apenas dois IFs, as abstenções reflitam talvez, como já dissemos, uma “prática

pedagógica autoritária”, ou uma falta de incentivo à participação cidadã. Esperava-se que os não novatos, educados numa instituição educacional tida como relativamente eficiente, demonstrassem razoável grau de solidariedade e de participação no evento específico de nossa pesquisa, pois deles cobrava-se apenas a opinião sobre um tema de elevado interesse educacional. De maneira geral, a participação, na maioria dos IFs, foi mínima, se relacionada à quantidade de questionários distribuídos, em torno de dez aplicados para um devolvido.

As análises das respostas dos não novatos, no quadro acima, identificam dois itens que se repetem nas respostas dos IFs, com exceção do IFPE que apresenta apenas a segunda resposta: a boa qualidade da educação ministrada nos IFs nordestinos e a educação profissionalizante ofertada nesses Institutos. No geral, cerca de um terço dos participantes destacou a boa qualidade do ensino ministrado nesses Institutos. No IFBA e no IFRN, quase dois terços das respostas associam essa qualidade a esses IFs. Em quase todas as avaliações, os percentuais positivos são maiores nas respostas dos novatos.

Diferentemente, a respeito da avaliação sobre o ensino profissionalizante nos IFs, os percentuais positivos apresentam-se maiores nas respostas dos não novatos. Talvez o conhecimento do aluno não novato sobre a realidade dos cursos técnicos justifique essa avaliação mais favorável. No IFAL e no IFBA, apresentaram-se os mais baixos percentuais de avaliação sobre o ensino técnico. No IFPB, esse aspecto sequer foi lembrado. Essa quase rejeição pela educação profissionalizante talvez esteja correlacionada ao desejo dos alunos, especialmente nesses IFs, de cursarem uma faculdade após concluírem o Ensino Médio Integrado. Ou, ainda, talvez se deva ao imaginário coletivo, segundo o qual o título de “doutor” ou “formado”, após cursar uma faculdade, é mais importante do que o de “técnico”.

Estabelecendo-se um ponto de interseção entre as respostas dos novatos e dos não novatos sobre os aspectos positivos dos IFs, o resultado é um conjunto-união de fatores positivos, favoráveis ao processo educacional dos IFs nordestinos. Somando-se os percentuais de avaliação referentes à boa qualidade do ensino e à boa educação profissionalizante, o total desses dois itens, apenas, ultrapassa o percentual de 50% de aprovação dos Institutos, com destaque para o IFBA, IFCE, IFPI, IFSE e, principalmente, para o IFRN, o melhor avaliado dentre os Institutos da Região Nordeste.

6.5 DESTACANDO OS ASPECTOS NEGATIVOS

Igualmente, uma questão aberta foi proposta aos alunos participantes para que redigissem uma frase sobre os aspectos negativos que identificavam no Instituto onde estudavam. Entre as opiniões dos novatos, os aspectos negativos mais lembrados foram os seguintes: desorganização administrativa, fraco desempenho de alguns professores, ensino não preparatório para o vestibular, estrutura física deficiente, baixa qualidade da alimentação nos refeitórios e/ou nas cantinas, reformas demoradas, salas de aula sem refrigeração e mau atendimento aos alunos.

Para efeito de contagem das respostas válidas, consideraram-se os problemas mencionados em primeiro lugar. Assim, se dois ou mais pontos negativos foram citados, como resposta à questão, apenas o primeiro foi contado. Porém, quando a primeira menção referiu-se a problemas além dos muros do Instituto, como falta de transporte público e assaltos nos arredores do IF, consideramos a opção seguinte.

O item “outros aspectos” contempla certa diversidade de opiniões, que não puderam ser mencionadas em razão da quantidade, nem agrupadas em razão da diversidade. Entre elas, destacam-se as seguintes: ações destrutivas de alunos ao patrimônio, o sistema de aprovação/reprovação do aluno, falta de transporte público, mau atendimento dos funcionários aos alunos, aulas vagas, falta de um Banco 24 horas, tempo de duração do Ensino Médio Integrado, falta de Internet, de médicos, de dentistas, furtos, atividades dos alunos em dois turnos e outras mencionadas.

No quadro a seguir, apresentamos as principais respostas dos alunos novatos sobre os aspectos negativos que destacaram sobre os IFs nordestinos.

Tabela 98 – Aspectos negativos dos IFs conforme alunos novatos

IFAL	Infraestrutura deficiente: 30%; alguns professores: 10%; má qualidade do ensino: 5%; não prepara para o vestibular: 5%; outros aspectos: 10%; não responderam: 40%.
IFBA	Infraestrutura deficiente: 21%; alguns professores: 17%; desorganização administrativa: 14%; reformas demoradas: 10%; pouca atenção aos alunos: 10%; excesso de liberdade: 6%; insegurança: 6%; outros aspectos: 16%.
IFCE	Falta de restaurante universitário: 35%; desorganização administrativa: 25%; alguns professores: 20%; outros aspectos: 20%.
IFMA	Desorganização administrativa: 15%; professores: 15%; baixa qualidade do ensino: 15%; outros aspectos: 40%; não responderam: 15%.
IFPB	Desorganização administrativa: 20%; infraestrutura deficiente: 20%; outros aspectos: 25%; não responderam: 35%.

IFPE	Excesso de liberdade aos alunos: 28%; burocracia: 20%; infraestrutura deficiente: 20%; outros aspectos: 32%.
IFPI	Desorganização administrativa: 32%; alguns professores: 18%; falta de livros: 10%; não prepara para o vestibular: 10%; outros aspectos: 30%.
IFRN	Salas de aulas sem refrigeração: 17%; outros aspectos: 66%; não identificaram 17%.
IFSE	Infraestrutura deficiente: 25%; a precariedade de alguns cursos: 15%; desorganização administrativa: 10%; não prepara para o vestibular: 10%; outros aspectos: 25%; não responderam: 15%.

Lidas as respostas aos questionários, identificamos que alguns alunos novatos do IFAL, IFMA, IFPB e IFSE preferiam não responder à questão sobre os aspectos negativos do IF avaliado. É possível que não estivessem ainda à vontade para emitir opinião negativa sobre o Instituto ao qual acabara de chegar. Talvez a euforia da chegada ao IF tenha impedido a percepção de tais aspectos. Ou, ainda, a falta de prática para exercitar sua expressividade, apresentar seu ponto de vista a seus interlocutores, pode ter contribuído para tal omissão. Por outro lado, a participação de vários alunos de outros IFs nas entrevistas não garante que exista, nesses Institutos, incentivo a essa prática de inclusão cidadã dos alunos. De qualquer maneira, a “participação positiva” em qualquer evento deve ser admirada e, constantemente, estimulada pela comunidade escolar, contrariamente à omissão. Além disso, tais omissões concentram-se, na maioria dos casos, nos Institutos que aparentam ter maiores problemas de preservação das estruturas físicas, de aulas vagas por falta ou por ausência de professores e/ou de falta de organização didática.

Conforme se podem visualizar no quadro acima, os problemas mais citados no IFAL, IFBA e IFSE dizem respeito à deficiência de vários aspectos da infraestrutura, no IFCE e IFRN, a um aspecto específico dessa infraestrutura. No IFMA, IFPB e IFPI, os problemas se referem, de alguma maneira, à má administração do Instituto. Apenas no IFPE, o aspecto negativo mais lembrado refere-se, diretamente, ao excesso de liberdade concedida aos alunos, o que também é um problema da administração do IF.

A seguir, o quadro-resumo das respostas dos novatos dos IFs nordestinos favorece uma percepção ampla e esclarecedora sobre os pontos de vista desses alunos em relação à educação ofertada nesses Institutos. Os sinais positivos indicam avaliação com percentuais acima dos 50% favoráveis aos IFs. Abaixo desses percentuais, a sinalização negativa indica o nível de precariedade de cada Instituto.

Para efeito de nosso fazer-interpretativo, consideramos avaliação positiva aquela que apresenta sinais positivos (ver tabela a seguir) em quantidade superior a dos negativos, bem como a que apresenta percentuais de aspectos positivos acima dos 50%. Assim, julgamos as avaliações feitas pelos novatos como positivas pelo fato de, além da maioria dos sinais positivos, os dois principais aspectos positivos identificados pelos alunos para os IFs, a boa qualidade da educação e a educação profissional ofertada nesses Institutos, apresentarem percentuais bem acima dos 50%, apenas um percentual abaixo dos 60%.

Tabela 99 – Avaliação dos novatos sobre os IFs

Novatos	IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
Professores	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Biblioteca	+	-	+	-	+	-	+	+	-
Laboratórios	-	+	-	+	+	+	+	+	-
Instrumentos	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Higiene	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Aspectos positivos	QE:30 EP:25	QE:80 EP:10	EP:40 EP:20	QE:50 EP:15	QE:65 --	EP:42 QE:23	QE:50 EP:35	QE:90 EP:10	QE:45 EP:30
QE = qualidade do ensino; EP = educação profissional; positivo = 53% ou mais.									

Conforme a tabela acima, destacam-se, no cenário nordestino, em razão dos índices de aprovação, o IFPB, o IFPI e o IFRN. O último apresenta-se ainda mais à frente dos demais, pois foi o mais bem avaliado por seus alunos novatos. Os menos destacados foram o IFAL, o IFPE e o IFSE. O primeiro apresentou, além do sinal negativo para seus laboratórios, percentual abaixo dos 60%, referente aos aspectos positivos. O segundo apresentou sinal negativo referente aos professores e à biblioteca. E o terceiro apresentou sinais negativos em relação à biblioteca e aos laboratórios. Apenas no IFPE, a aparência que o Instituto ostenta ao visitante parece divergir da avaliação dos alunos.

Nas respostas dos novatos, os dois aspectos negativos mais destacados foram a deficiência da infraestrutura dos IFs, variando entre os percentuais 17 e 35%, em seguida os problemas ligados à má administração dos Institutos, em percentuais de 10 a 32%. Por seu turno, os dois aspectos positivos mais citados, boa qualidade da educação geral e profissionalizante, traduzidos em percentuais iguais ou superiores a 50%, não se anulam em razão dos aspectos negativos referidos. Assim, o grande prestígio dos IFs nordestinos, perante a comunidade discente dos novatos, confirma-

-se por meio dos elevados percentuais positivos de avaliação e de baixos percentuais negativos de avaliação. Ou, ainda, os aspectos citados como negativos não inviabilizam a avaliação positiva dos alunos.

No quadro a seguir, identificam-se três IFs que apresentaram percentuais de abstenção: IFAL, IFCE e IFMA. Sobre tais omissões, além do que se disse a respeito das omissões dos alunos novatos, contidas em percentuais, no quadro anterior, acrescente-se o fato de que tais inações podem significar, também, uma insatisfação generalizada por causa da diversidade de aspectos negativos, tornando-se difícil enumerá-los. Ou, ainda, talvez, a falta de prática de redação (no sentido bem amplo, não restrito à prática escolar) tenha limitado a potencial habilidade do aluno para expressar-se na modalidade escrita. Mas nada como a falta da prática da solidariedade, para justificar tamanho desinteresse socioeducacional.

A seguir, apresentamos as principais respostas dos alunos não novatos sobre os aspectos negativos dos IFs nordestinos.

Tabela 100 – Aspectos negativos dos IFs conforme alunos não novatos

IFAL	Excesso de regras: 10%; alguns professores: 10%; má qualidade dos laboratórios: 10%; outros aspectos: 25%; não responderam: 45%.
IFBA	Desorganização administrativa: 60%; infraestrutura deficiente: 15%; outros aspectos: 25%.
IFCE	Alguns professores: 35%; baixa qualidade da educação: 20%; mau atendimento aos alunos: 10%; outros aspectos: 20%; não responderam: 15%.
IFMA	Desorganização administrativa: 20%; baixa qualidade do ensino: 15%; falta de estímulo aos alunos: 15%; infraestrutura deficiente: 10%; outros aspectos: 20%; não responderam: 20%.
IFPB	Falta de aulas práticas: 45%; alguns professores: 35%; não prepara para o vestibular: 20%.
IFPE	Desmotivação dos professores: 40%; desorganização administrativa: 18%; falta de professores: 18%; outros aspectos: 24%.
IFPI	Comunicação interna: 20%; alguns professores: 20%; baixa qualidade do ensino: 20%; não prepara para o vestibular: 20%; outros aspectos: 20%.
IFRN	Falta de compromisso de alguns professores: 25%; Infraestrutura deficiente: 13%; desorganização administrativa: 10%; baixa qualidade da alimentação: 10%; falta de empenho dos alunos: 10%; outros aspectos: 32%.
IFSE	Submeter-se ao vestibular somente após o curso: 25%; Infraestrutura deficiente: 20%; falta de compromisso de alguns professores: 20%; desorganização administrativa: 10%; baixa qualidade da educação: 10%; outros aspectos: 15%.

A partir das respostas analisadas, os não novatos destacaram muitos aspectos negativos no varejo, tais como: excesso de regras, deficiência dos laboratórios, insuficiência de acervo em algumas bibliotecas, mau atendimento aos alunos, pouca oferta de cursos profissionalizantes, falta de professores, falta de fiscalização para proteção do patrimônio público, baixa qualidade do ensino médio, greves dos professores, pagamentos de taxas e pouco incentivo às atividades esportivas. Dentre tantos pontos negativos, identificaram-se três grupos de problemas mais citados: o primeiro relacionado à administração do IF, o segundo aos professores e o terceiro ao exame de acesso ao ensino superior. Incluem-se, no primeiro grupo, o IFAL, IFBA, IFMA, IFPB e IFPI, cujas respostas mencionam como um dos principais aspectos negativos dos Institutos as más administrações de seus gestores. Três IFs – IFCE, IFPE e IFRN – destacaram como principais aspectos negativos o fraco desempenho ou a desmotivação de alguns professores de seus quadros. Apenas, no IFSE, o problema mais lembrado foi a impossibilidade de os alunos submeterem-se ao vestibular antes de concluírem o quarto ano do Ensino Médio Integrado no IF.

Assim, no IFBA, com o alto percentual (60%) de avaliação negativa para a administração do IF, mais 15% de avaliação negativa para a infraestrutura, evidencia-se a dificuldade para se manter a excelente avaliação do IF por muito tempo. No IFCE, os percentuais de avaliação negativa dos professores e da qualidade do ensino no IF perturbam a boa avaliação sobre o Instituto. No IFPI e IFRN, os aspectos negativos não comprometem as avaliações positivas, pois se apresentam “pulverizados”, ou com baixos percentuais, ou não interferem diretamente na avaliação positiva. No IFMA, IFPB, IFPE e IFSE, os aspectos negativos destacados prejudicam diretamente a boa qualidade da educação desses IFs, pois, somados (a maioria dos percentuais ultrapassa os 59%), constituem-se em grande obstáculo para o cumprimento da missão⁴⁹ a que se destinam esses IFs.

No IFAL, apesar da avaliação negativa apresentar-se “pulverizada” e em percentuais baixos, o que não afetaria a avaliação positiva, o alto percentual de abstenção sugere, entre outras leituras, falta de prática de participação solidária em evento educacional, falta de estímulo à pesquisa, despreparo (por falta de competência ou de presteza) para expressar-se por escrito, falta de cidadania,

⁴⁹ Conforme portal do IFRN, tem como missão promover educação científico-tecnológico-humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão [...], competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

receio de expressar as limitações da escola onde estuda, para não comprometer a boa fama da instituição. Essas possibilidades de leituras, individual ou conjuntamente, afetariam diretamente o bom nível de educação, supostamente ofertado pelo IF. Além dessas aparentes deficiências, o IFAL teve o maior percentual de avaliação negativa referente às estruturas físicas, como as mais precárias dentre os IFs nordestinos.

A seguir, o quadro-resumo das respostas dos não novatos dos IFs favorece melhor percepção dos pontos de vista desses alunos sobre a educação ofertada nesses Institutos. A quantidade de sinais negativos, embora ameace a boa fama de vários IFs, não obscurece a euforização da maioria dos IFs, à exceção do IFAL, IFPE e IFSE, que foram disforizado na avaliação de seus alunos não novatos. No extremo positivo, situa-se o IFRN, bem avaliado por ambos os grupos de alunos, sem nenhuma “negativização”. Em seguida, o IFPB e o IFPI, com percentuais acima dos 70% para a soma dos principais aspectos positivos, a boa qualidade da educação e a educação profissional dos Institutos.

Tabela 101 – Avaliação dos não novatos sobre os IFs

Não novatos	IFAL	IFBA	IFCE	IFMA	IFPB	IFPE	IFPI	IFRN	IFSE
Professores	-	+	-	+	+	-	+	+	-
Biblioteca	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Laboratórios	-	-	+	-	-	-	+	+	-
Instrumentos	+	-	+	+	+	-	+	+	-
Higiene	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Aspectos positivos	QE:45 EP:5	QE:60 EP:32	QE:35 EP:32	QE:40 EP:25	QE:76 --	EP:40 --	EP:47 QE:27	QE:60 EP:30	EP:55 QE:12
QE = qualidade do ensino; EP = educação profissional; positivo = 53% ou mais.									

O destaque entre os não novatos, agora isoladamente, é o IFRN, o único Instituto bem avaliado pela maioria dos novatos e dos não novatos. Em seguida, o IFBA, IFCE, IFMA, IFPB e o IFPI. Eles, apesar de serem avaliados, negativamente, em alguns aspectos, foram bem avaliados sobre a qualidade da educação, com percentuais acima dos 60%. Por outro lado, o IFAL, IFPE e o IFSE foram avaliados, negativamente, em vários aspectos, bem como o percentual de avaliação relativo aos aspectos positivos apresentou-se abaixo dos 60%. No caso do IFSE, o

percentual de avaliação dos aspectos positivos foi alto, mas os demais aspectos relacionados à infraestrutura e aos professores foram avaliados negativamente.

Dentre as respostas dos não novatos, os dois aspectos negativos mais destacados disseram respeito à má administração dos IFs, variando de 10 a 60%, em seguida às deficiências de desempenho ou de motivação de alguns professores, com percentuais de 10 a 35%. Por outro lado, os dois aspectos positivos mais citados, boa qualidade da educação geral e ensino profissionalizante, apresentaram percentuais totais acima de 60%, no IFBA, IFCE, IFPI, IFRN e IFSE, e entre 40 e 52%, no IFAL, IFMA, IFPB e IFPE.

Do exposto, fica evidente que, apesar dos aspectos negativos destacados em suas respostas, mais da metade dos alunos dos IFs nordestinos ostentam o sentimento de que esses Institutos ofertam educação de boa qualidade e/ou educação profissionalizante de igual padrão de qualidade. Essa educação constituiu-se no principal motivador para que a maioria desses alunos desejasse tornar-se aluno do Instituto. Em todos os IFs, o maior percentual de avaliação dos aspectos positivos refere-se à qualidade do ensino e/ou à educação profissional ministrada nessas instituições. Independentemente de a realidade escolar corresponder ou não aos pontos de vista apresentados, o importante é que existe, no inconsciente coletivo desses alunos, sem desconsiderar-se o conjunto de aspectos negativos que ameaçam a boa fama da maioria dos IFs, uma significativa “credibilidade *a priori*”, uma imagem amplamente favorável aos Institutos.

7. CONCLUSÕES

Ao término deste trabalho, esperamos ter alcançado o nosso objeto de valor principal, qual seja o de apresentar as relações intersubjetivas de enunciação e enunciado, inscritas nos discursos dos alunos dos *Campi* Centrais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias situados nas capitais do Nordeste do Brasil. Para tanto, identificamos as “marcas” da enunciação (de pessoa, de espaço e de tempo) que os mencionados alunos deixaram em suas respostas ao questionário aplicado, para expressar o seu dizer verdadeiro sobre o ensino ministrado nesses Institutos e, ainda, os valores investidos nessas respostas.

Inicialmente, apresentamos as ideias que fundamentaram o presente trabalho, mencionando alguns dos principais nomes que desbravaram os campos férteis dos estudos da linguagem e contribuíram, efetivamente, para fincar os alicerces científicos da semiótica francesa. Destacaram-se as etapas do percurso gerativo da significação, propostas pela semiótica da significação, inspirada nos estudos greimasianos, complementadas pelas ideias da semiolinguística de Charaudeau, pela semiótica tensiva de Zilberberg e Fontanille. Assim, privilegiou-se o prisma da semiótica do discurso, destacando-se as relações de embreagem/debreagem, de atorialização, identidade e *ethos*, de espaço e tempo, das figuras e dos temas, que formatam a isotopia que parte da enunciação e chega ao enunciado para constituir a significação da significação.

Em seguida, apresentamos um capítulo historiográfico, contemplando o contexto de criação e a trajetória de evolução do ensino técnico no Brasil. Na primeira parte, discorreu-se sobre alguns aspectos econômicos, políticos e sociais do contexto de criação do ensino técnico no Brasil nas primeiras décadas do período republicano, até o início da era Getúlio Vargas, em 1930. Na segunda, sobre alguns aspectos demarcatórios da trajetória da educação profissionalizante no Brasil nos últimos cem anos.

No capítulo seguinte, explicitamos a metodologia do trabalho sob três aspectos: situação socioeconômica, considerações sobre os sujeitos envolvidos e análise do *corpus*. Na primeira parte, aludimos a algumas referências socioeconômicas das capitais do Nordeste, baseadas em informações dos sítios institucionais das prefeituras das capitais. Na segunda, situamos o *corpus* e esclarecemos quais os sujeitos da pesquisa. Na terceira, apresentamos o modo de análise desenvolvida.

Os capítulos seguintes, a parte mais longa deste trabalho, foram reservados à análise, propriamente dita, dos referidos discursos discentes. No quarto capítulo, executou-se a análise detalhada das respostas dos alunos dos IFs nordestinos. No quinto, estabeleceu-se um confronto de opiniões entre os discursos, a fim de se verificar uma possível identidade comum aos alunos desses Institutos.

No nível mais profundo dos discursos, nível das estruturas fundamentais do percurso gerativo de sentido, constatamos que os alunos novatos e a maioria dos não novatos apresentaram o Instituto onde estudavam situado na dêixis positiva do quadrado semiótico cuja oposição básica se constituiu a partir dos termos “boa” e “má” qualidade do ensino brasileiro. Sob o ponto de vista tensivo, os referidos Institutos situaram-se no eixo da intensidade – constituídos pelas valências “excelente qualidade de ensino” e “menos alunos atendidos” – em contraponto com o valor “outras escolas”, situado no eixo da extensidade, constituído pelas valências “má qualidade de ensino” e “mais alunos atendidos”.

Quanto à educação profissional ministrada nos IFs, os “Institutos” formam com “outras escolas” a oposição básica do quadrado semiótico, cuja dêixis positiva é constituída pelo metatermo “cursos de boa qualidade” ministrados nos IFs. No diagrama tensivo, o valor “cursos dos Institutos” compõe-se pelas valências “boa formação profissional” e “menos alunos formados”. E o valor “cursos de outras escolas” compõe-se pelas valências “má formação profissional” e “mais alunos formados”. Ambos os valores apresentam-se em correlação inversa: a boa qualidade dos cursos profissionais encontra-se na relação inversa da quantidade de alunos atendidos.

Um terceiro ponto de vista aflorou, nesse nível profundo dos discursos analisados: o ensino público ideal constituiu-se pela oposição “ensino propedêutico” *versus* “ensino profissionalizante”. No quadrado semiótico, os Institutos situaram-se na dêixis negativa, tendo em vista que a maioria dos alunos desejava receber educação propedêutica para cursar uma faculdade, e não educação profissional, pois não queriam seguir a carreira de técnico de nível médio. No diagrama tensivo, os valores “várias escolas” e os “IFs” apresentam-se em correlação inversa. Os IFs não preparam seus alunos para o ensino superior, embora aparentem ser bem equipados, talvez mais do que muitas escolas. Por outro lado, várias escolas ofertam ensino preparatório para cursos superiores, apesar de aparentarem ser menos equipadas do que os IFs.

No patamar intermediário dos referidos discursos analisados, no nível narrativo, tanto os alunos novatos quanto os não novatos constituíram-se sujeitos em busca de seu objeto de valor principal: realização profissional. Tal objeto ainda não fora alcançado no momento da aplicação dos questionários, mas apenas alguns intermediários, necessários para permitirem a conquista do objeto principal. Os demais sujeitos semióticos identificados nos discursos foram caracterizados por meio das opiniões dos alunos participantes. Assim, tais sujeitos foram avaliados de acordo com os interesses dos sujeitos alunos novatos e não novatos, ou seja, na razão direta de sua contribuição para ajudar tais alunos a conquistarem sua realização profissional.

Das análises feitas, no que diz respeito às relações intersubjetivas nos discursos discentes dos IFs nordestinos, nível da discursivização, constatamos que tanto os alunos novatos quanto os não novatos, antes de ingressarem nos IFs, já mantinham uma boa imagem a respeito da qualidade da educação ofertada nesses Institutos. Esse *ethos* positivo dos IFs motivou a maioria dos participantes para se tornarem alunos dessas instituições de ensino.

No entanto, algumas respostas discentes revelaram uma aparente contradição entre esse *ethos* positivo dos IFs e a realidade cotidiana de vários Institutos. Por um lado, as respostas revelaram um imaginário favorável aos IFs, por outro, indicaram haver deficiências consideráveis em diversos Institutos. É possível que, ao avaliarem como regular o desempenho de seus professores e a infraestrutura dos IFs, esses alunos estivessem considerando essa avaliação como “o mínimo necessário ou a média relativa”, assim, positiva, restando apenas como negativa a avaliação ruim. É possível também que essa imagem de excelência educacional atribuída aos Institutos esteja incutida no inconsciente coletivo da comunidade, sem a exata correspondência com a realidade atual. Ou, talvez, essa imagem positiva persista porque, comparando-se com outras instituições públicas de ensino, em geral depauperadas, os IFs ainda estejam em melhores condições para atender a demanda.

Tanto os discursos dos novatos quanto os dos não novatos apresentaram-se semelhantes quanto aos valores, às crenças e às hipóteses em relação aos Institutos onde estudavam, variando apenas os percentuais de avaliação. Assim, no IFRN, os percentuais positivos foram os maiores dentre os IFs nordestinos, no IFAL, os referidos percentuais foram os menores; mas essa minoria do IFAL apresentou

valores e crenças semelhantes a da maioria dos alunos do IFRN. No geral, os novatos apresentaram-se mais “generosos” em todos os IFs e com maiores percentuais de avaliação positiva; os não novatos, mais rigorosos, apresentaram menores percentuais e, em três IFs, avaliaram negativamente os Institutos onde estudavam.

A avaliação dos professores dos alunos novatos é bastante positiva, por meio de percentuais iguais ou superiores a 60%, com exceção do IFPE, cujos professores foram considerados bons ou excelentes por apenas 43% dos novatos. Entre os professores dos não novatos, são bem avaliados em cinco IFs, com percentuais entre 53% e 86%, com destaque para o IFRN, o melhor avaliado; e mal avaliados em quatro IFs, com percentuais entre 9% e 41%, com destaque negativo para o IFPE, cujos professores foram os mais criticados negativamente.

Em ambos os discursos, os ambientes são avaliados em razão dos equipamentos disponibilizados e/ou do conforto ou desconforto que proporcionam. Assim, as bibliotecas são bem avaliadas se dispõem de acervo atualizado e suficiente para atender os alunos, os laboratórios, se bem equipados, as salas de aula, se equipadas de aparelhos de ar condicionado e/ou de instrumentos metodológicos. Nos discursos dos alunos novatos de seis IFs, os respectivos laboratórios foram bem avaliados, bem como as respectivas bibliotecas em cinco IFs; e, em todos os IFs, os instrumentos metodológicos e a higiene (exceto a dos banheiros) foram bem avaliados. Nos discursos dos não novatos, apenas três bibliotecas foram bem avaliadas: a do IFCE, a do IFPB e a do IFRN, e três laboratórios igualmente: os do IFCE, os do IFPI e os do IFRN. Os instrumentos metodológicos foram mal avaliados no IFBA, no IFPE e no IFSE. A higiene, exceto a dos banheiros, apresentou-se como um aspecto positivo em todos os IFs.

O tempo dos discursos apresenta-se associado à relação do aluno com seu objeto de valor: passado, quando o aluno desejava tornar-se aluno do IF, presente, momento de realização do desejo anterior, futuro, momento em que a maioria dos alunos espera para cursar uma faculdade. Então, o passado é uma lembrança de uma conquista, por ter sido aprovado no exame de seleção; o presente é uma experiência desafiadora, que exige esforço para a conclusão dos estudos no Instituto; e o futuro é a espera pela realização profissional.

Entretanto, se tivéssemos adotado o percentual de 60% como referência mínima para considerarmos positivas as avaliações dos IFs pelos respectivos

alunos, a quantidade de Institutos bem avaliados seria apenas três. Somente o IFBA, o IFPB e o IFRN alcançariam o “ponto de corte”, com percentuais de avaliação iguais ou superiores a 60%, no conjunto dos aspectos avaliados tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos.

No geral, parece-nos que existe um reconhecimento, positivamente, majoritário sobre a qualidade do ensino ministrado nesses IFs nordestinos, mas não existe idêntico grau de satisfação entre os alunos em relação aos serviços recebidos nesses Institutos. Não se trata de uma contradição, mas de uma diferença entre o reconhecimento de qualidades e o grau de satisfação pelos serviços recebidos. Prova disso, são os resultados das avaliações discentes, neste trabalho, analisados e os resultados, por exemplo, obtidos pelos alunos dos IFs nordestinos nas provas do ENEM nos últimos três anos.

Apesar de avaliarem mais negativamente os IFs onde estudavam, tais alunos obtiveram nessas provas nacionais resultados satisfatórios, pondo sete Institutos Federais nordestinos entre as onze primeiras escolas (e dois entre as quinze primeiras) em seus respectivos Estados – considerando-se as escolas públicas e as privadas – e seis IFs entre as oitocentas e noventa escolas melhor “qualificadas” do País, também incluindo as escolas públicas municipais, estaduais e federais, bem como as escolas particulares. Considerando-se os resultados obtidos por tais alunos, nos últimos três anos, nessas provas, constatamos que honraram, dignamente, o nome dos Institutos Federais nordestinos, pondo-os na média acima dos 60%, entre as boas ou excelentes escolas em seus respectivos Estados.

Ainda que a importância dos resultados do ENEM seja relativizada em razão da não obrigatoriedade da participação dos alunos e que a maioria dos participantes situe-se em diferentes condições de concorrência, estando desigualmente preparados, as boas classificações na lista desse exame nacional servem de estímulo aos alunos e reforçam a boa imagem das escolas no contexto da comunidade local. Acrescente-se que, poucos ou não, os alunos dos IFs que participaram do referido exame atingiram notas acima de seiscentos pontos, resultados pretendidos para as escolas públicas a partir de 2020, segundo o Ministério da Educação.

Os discursos estudados a partir de seus respectivos textos nos permitiram refletir, por último, sobre a necessidade de os Institutos apreciarem o discurso de seus alunos. Na condição de Destinatadores-Manipuladores, em seus discursos de

“propaganda”, os IFs devem ampliar seus principais objetos de valor, para apresentarem-se como caminhos para a plena realização dos programas narrativos principais de seus alunos. Ao mesmo tempo, na condição de Sujeitos, tais instituições devem manter a busca por seu objeto de valor pragmático (recursos financeiros, recursos humanos, sustentabilidade), para conquistar seu objeto de valor cognitivo (reconhecimento de suas qualidades e de sua contribuição à sociedade). Dessa maneira, esses Institutos estarão contribuindo para a conjunção, no futuro, do Sujeito-aluno com seu objeto de valor principal: realização profissional. Eis o grande desafio para os Institutos Federais: favorecer o acesso aos campos do conhecimento, de maneira adequada, ética, crítica e atualizada, visando ao “progresso” e ao bem-estar de sua comunidade discente.

8. REFERÊNCIAS

8.1 BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de. Traços sociossemióticos e culturais na análise de um texto. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo: SBPL/Plêiade, v. 9, n. 1, p. 5-13, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, maio 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, nov. 2003.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, dez. 2005.

BARBOSA, Maria Aparecida. Estruturas e tipologia dos campos conceptuais, campos semânticos e campos lexicais. **Acta Semiotica et Lingvistica**. São Paulo: SBPL / Ed. Plêiade, v.8, p.95-120, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2002.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **O romanceiro tradicional no Nordeste do Brasil: uma abordagem semiótica**. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística. São Paulo: USP, 1999.

_____. A significação como função semiótica. **Graphos**: Revista da Pós-Graduação em Letras, João Pessoa: Idéia. v. V, n. 1, p. 95-108, 2000.

_____. O discurso semiótico. In: ALVES, E. F.; BATISTA, M. de F. B. de M. CHRISTIANO, M. E. A. (Org.). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Idéia, 2001. p. 133-157.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENVENISTE, ÉMILE. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 4. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2006.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Érika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: Editora do Cefet-RN, 2006. p. 12-27.

BOUACHA, A. A. & BERTRAND, D. Leituras de narrativas. In: GAVES, C.; ORLANDI, E.P.; OTONI, P. **O texto**: leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997. p. 142-167.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORTINA, Arnaldo e MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 3**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 303-438.

COURTÉS, Joseph. **Introdução à Semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Almedina, 1979.

_____. **Análisis semiótico del discurso**: del enunciado a la enunciación. Versión española de Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Gredos, 1997.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas (SP): Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FONTANILLE, Jaques. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. e ZILBERBERG, Claud. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GEOGRAFIA. Brasil. Estados. **Almanaque Abril 2008**. 34. ed. São Paulo: Abril, 2008. p. 669-708.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Du Sens**: essais sémiotiques. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

_____. **Semântica estrutural**. Tradução de Haqira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix. 1976.

_____. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de A. D. Lima, D. L. P. Barros, E. P. Cañizal, E. Lopes, I. A da Silva M. J. C. Sembra e T. Y. Miyazaki. São Paulo: Cultrix, 1983.

_____. **Del sentido II**: ensayos semióticos. Versión española de Esther Diamante. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

_____. e COURTÉS, Joseph. **Semiótica**: diccionario razonado de la teoria del lenguaje. Tomo II. Versión española de Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

_____. e FONTANILLE, Jaques. **Semiótica das paixões**: dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Da imperfeição**. Prefácio e tradução de Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISTÓRIA. Brasil. Império-República. **Almanaque Abril 2008**. 34. ed. São Paulo: Abril, 2008. p. 327-342.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução: J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Coleção estudos).

JARDIM, Ilza Rodrigues et al. **Ensino de 1º e 2º graus**: estrutura e funcionamento. 4. ed. Porto Alegre: Sagra, 1984.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociossemiótica. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Estudos, 183).

LAUAND, Jean. Santo Tomás de Aquino: sobre a diferença entre a palavra divina e a humana. **Revista da Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. XIX, n. 1, jan-jun. 1993.

LOPES, Cícero Galeno e BERND, Zilá (Orgs.). **Identidades e estéticas compósitas**. Canoas: Centro Universitário La Salle / Porto alegre: PPG-Letras UFRGS, 1999.

LOPES, Ivã Carlos e HERNANDES, Nilton. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LOPEZ, Roberto Luiz. **História do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987 (Série Revisão 3).

MADEIRA, Ricardo Baptista. Sociossemiótica e comunicação social. **Acta Semiotica et Lingvistica**, São Paulo: SBPL/Plêiade, v. 6, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: **Merleau-Ponty: textos selecionados**. Tradução de Marilena Chauí e Pedro de S. Moraes. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

NÖTH, W. **A Semiótica no século XX**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1998.

PAIS, Cidmar Teodoro. Sociossemiótica, semiótica da cultura e processo histórico: liberdade, civilização e desenvolvimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 5, 1991, Porto Alegre (RS). **Anais...** Porto Alegre: Anapoll, 1991. p. 452-461.

_____. Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos. **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo: SBPC, v. 6, n. 1, p. 45-60, 1992.

_____. Texto, discurso e universo de discurso. **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo: Plêiade, v. 8, n. 1, ano 8, p. 135-163, 1995.

_____. Indentité et tolérance culturelles dans le cadre de la mondialisation: une approche socio-sémiotique. **Acta Semiótica et Lingvistica**. São Paulo: Plêiade, v. 7, p. 169-184, 1998.

_____. Aspectos de las visiones del mundo y de los sistemas de valores em culturas de la América Latina y del Caribe. **Acta Semiótica et Lingvistica**. São Paulo: Plêiade, v. 8, p. 395-422, 2000.

_____. Considerations à propôs de la conceptualisation, des relations interdiscursives: l'archi-texte, l'archi-discurs. **Acta Semiótica et Lingvistica**. São Paulo: Terceira Margem, v. 9, p. 223-234, 2002.

_____. Campos conceptuais, campos lexicais, campos semânticos: da cognição à semiose. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CIEFIL, n. 7, ano 6, p. 72-85, 2003.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. 4. ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos, 46).

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. 6. ed. Cotia (SP):Ateliê Editorial, 2004.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeto – Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: UFPA, 1973. (Coleção Amazônica, vol. IX. Série Farias Brito).

POTTIER, Bernard. **Sémantique générale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**: seus fundamentos econômicos. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, Lícia Soares de. **Introdução às teorias semióticas**. Petrópolis (RJ)/Salvador(BA): Fapesb/Vozes, 2006.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZILBERBERG, Claude. **Ensayos sobre semiótica tensiva**. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Fondo de Cultura Econômica/Universidade de Lima, 2000.

_____. **Razão e poética do sentido**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Editora da USP, 2006a.

_____. **Semiótica tensiva**. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Fondo Editorial/Universidade de Lima, 2006b.

8.2 WEBGRÁFICAS (*sites*)

BIAGINI, Jussara. Disponível em: <
<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

BRASIL. MEC. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:<
http://74.125.95.132/search?q=cache:gkDSqKcm5vAJ:www.oei.es/pdf2/historico_ed

ucacao_profissional.pdf+hist%C3%B3ria+do+ensino+t%C3%A9cnico+no+Brasil&cd=44&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jul. 2009.

HISTÓRIA do Brasil. Disponível em:

<www.portalbrasil.net/brasil_historiadobrasil_brasilrepublica.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 10 fev. 2009.

IBGE, 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 11 fev. 2009.

IFAL. Disponível em:<www.cefet-al.br>. Acesso em: 5 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

IFBA. Disponível em:<www.cefetba.br>. Acesso em: 5 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

IFCE. Disponível em:<www.cefetce.br>. Acesso em: 5 jan. 2007; 15 fev. 2008; 4 jul. 2009.

IFMA. Disponível em:<www.cefet-ma.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 19 fev. 2008; 4 jul. 2009.

IFPB. Disponível em:<www.cefetpb.edu.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 19 fev. 2008; 9 jul. 2009.

IFPE. Disponível em:<www.cefetpe.br>. Acesso em: 7 jan. 2007; 19 fev. 2008; 9 jul. 2009.

IFPI. Disponível em:<www.cefetpi.br>. Acesso em: 10 jan. 2007; 21 fev. 2008; 9 jul. 2009.

IFRN. Disponível em: <www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2007; 21 fev. 2008; 9 jul. 2009.

IFSE. Disponível em:<www.cefetse.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2007; 21 fev. 2008; 9 jul. 2009.

INEP. Disponível em:<www.inep.gov.br/pesquisas/publicacoes>. Acesso em: 30 abr. 2009.

MINISTÉRIO da Educação. Disponível em: <<http://portalmeec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

PAIS, Cidmar Teodoro. Conceptualização, interdiscursividade, arquiteyto, arquidiscurso. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(23\)05.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)05.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2003.

PAIS, C. T. O saber compartilhado, o mundo semioticamente construído e o discurso publicitário institucional. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/17.htm>>. Acesso em: 15 maio 2007.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na primeira República: a desqualificação dos pobres. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a17.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

PREFEITURA de Aracaju. Disponível em: <<http://www.aracaju.se.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de Fortaleza. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de João Pessoa. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de Maceió. Disponível em: <<http://www.smf.maceio.al.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de Salvador. Disponível em: <<http://portalcidadeao.homologa.salvador.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de São Luís. Disponível em: <<http://www.saoluis.ma.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA de Teresina. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA do Natal. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PREFEITURA do Recife. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

REPÚBLICA velha. Primeiro período republicano do Brasil. 1889 – 1930. Disponível em: <www.portalbrasil.net/brasil_historiadobrasil_brasilrepublica.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

9. APÊNDICE

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

Neste apêndice, utilizamos a sigla Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica), em vez da atual IF (Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia), porque, na época de nossa visita a essas instituições de ensino, para a coleta dos dados da pesquisa, ainda não havia ocorrido a mudança para a denominação corrente.

Cidade, dia e mês de 2008.

Caro aluno:

Na qualidade de pesquisador e de professor do Cefet-RN, solicito sua colaboração em uma pesquisa que estou desenvolvendo como parte integrante das atividades acadêmicas do Programa de Doutorado da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, no qual estou matriculado desde fevereiro de 2007.

A pesquisa tem como título provisório ANÁLISE SEMIÓTICA DOS DISCURSOS DISCENTES DOS CENTROS FEDERAIS NORDESTINOS, cujos objetivos encontram-se no termo de consentimento livre e esclarecido para o entrevistado.

A partir de agora, leia cada item a seguir, por favor, e responda-o sinceramente.

I – Indique, por favor, o seu **sexo**: () feminino ou () masculino.

II – Agora indique a **série** que você está cursando: () 1º ano ou () 3º/4º ano.

III – Antes de ingressar neste Instituto, você estudava em **escola** () particular; () pública municipal; () pública estadual.

IV – Por qual **motivo** você veio estudar neste Cefet? () influência de seus pais e de amigos; () desejo pessoal; () ensino público e de boa qualidade; () ensino profissionalizante.

V – A **renda** de sua família: () até R\$ 500,00; () entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00; () entre R\$ 1.000,00 e 1.500,00; () mais de 1.500,00.

VI – Indique sua **idade**: () menos de 14 anos, () 14 ou 15 anos, () 16 ou 17 anos, () 18 ou 19 anos, () 20 anos ou mais.

VII – Após concluir o ensino médio integrado neste Cefet, para você é mais importante () empregar-se como técnico; () cursar uma faculdade; () fazer um concurso público; () realizar outra atividade.

VIII – Quanto aos **professores** deste Cefet, assinale apenas uma opção ou escreva na opção (e) o que você acha mais adequado.

1) Eles demonstram competência para ministrar suas aulas.

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

2) Eles orientam os conteúdos para os alunos compreenderem.

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

3) Eles estimulam os alunos para desenvolverem-se profissionalmente.

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

4) São responsáveis (assíduos e pontuais).

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

5) Permitem que os alunos avaliem sua metodologia de trabalho.

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

IX – Quanto à **infraestrutura** deste Cefet.

6) A biblioteca tem os livros necessários à sua formação.

a) Excelente; b) Boa; c) Regular; d) Ruim; e) _____

7) Os equipamentos dos laboratórios.

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

8) O serviço de limpeza

8.1) das salas de aulas e dos laboratórios;

a) Excelente; b) Bom; c) Regular; d) Ruim; e) _____

8.2) dos banheiros;

a) Excelente; b) Bom; c) Regular; d) Ruim; e) _____

8.3) dos corredores e demais dependências.

a) Excelente; b) Bom; c) Regular; d) Ruim; e) _____

9) Instrumentos metodológicos de aulas (TV, Internet, retroprojektor, data show etc.)

a) Excelentes; b) Bons; c) Regulares; d) Ruins; e) _____

10) A qualidade da alimentação deste Cefet.

a) Excelente; b) Boa; c) Regular; d) Ruim; e) _____

X – Quanto a aspectos gerais

11) Que imagem você acha que a população tem deste Cefet.

a) Excelente; b) Boa; c) Regular; d) Ruim; e) _____

12) Sua opinião sobre a qualidade do ensino deste Cefet.

a) Excelente; b) Boa; c) Regular; d) Ruim; e) _____

13) A administração da diretoria deste Cefet.

a) Excelente; b) Boa; c) Regular; d) Ruim; e) _____

14) Você conhece algum ou já ouviu falar em projeto ou curso extra deste Cefet que beneficia a comunidade dos estudantes e/ou a população em geral? Cite-o(s), por favor.

15) Redija uma frase que exprima o melhor que este Cefet lhe oferece.

16) Redija uma frase que apresente um aspecto negativo deste Cefet.

10. ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE DEZOITO ANOS

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre a opinião dos estudantes dos Centros Federais das capitais do Nordeste brasileiro e está sendo desenvolvida pelo Prof. Arlindo Lopes Barbosa, aluno do Curso de Doutorado da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Os principais objetivos do estudo são os seguintes:

- ➔ Identificar os pontos de vistas (as imagens) de alunos novatos e antigos a respeito dos Cefets;
- ➔ Caracterizar os pontos de vistas (as imagens) de alunos novatos e antigos a respeito deles próprios;
- ➔ Comparar e confrontar esses pontos de vista (essas imagens);
- ➔ Caracterizar o “ponto de vista” (a imagem) dos Cefets em relação à sociedade onde se encontra instalado;
- ➔ Explicitar as implicações da ação socioeducacional dos Cefets.

A finalidade deste trabalho é contribuir para identificar as opiniões dos estudantes sobre a qualidade de ensino oferecido pelos Institutos e sobre a importância dos programas e projetos dessas Instituições para a respectiva comunidade estudantil.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário e/ou para conceder uma entrevista oral (a ser gravada via meio eletrônico), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanidades e publicar em algum meio de divulgação científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não lhe oferece risco algum à sua integridade física, nem causará o menor constrangimento à sua personalidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que, por ventura, receba na Instituição.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, o participante da pesquisa declara que foi devidamente esclarecido(a) e dá o seu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Além disso, fica ciente de que poderá receber uma cópia deste documento quando solicitar.

Local e data_____.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Arlindo Lopes Barbosa
Pesquisador Responsável

**ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MAIORES DE DEZOITO ANOS**

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre a opinião dos estudantes dos Centros Federais das capitais do Nordeste brasileiro e está sendo desenvolvida pelo Prof. Arlindo Lopes Barbosa, aluno do Curso de Doutorado da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Os principais objetivos do estudo são os seguintes:

- ➔ Identificar os pontos de vistas (as imagens) de alunos novatos e antigos a respeito dos Cefets;
- ➔ Caracterizar os pontos de vistas (as imagens) de alunos novatos e antigos a respeito deles próprios;
- ➔ Comparar e confrontar esses pontos de vista (essas imagens);
- ➔ Caracterizar o “ponto de vista” (a imagem) dos Cefets em relação à sociedade onde se encontra instalado;
- ➔ Explicitar as implicações da ação socioeducacional dos Cefets.

A finalidade deste trabalho é contribuir para identificar as opiniões dos estudantes sobre a qualidade de ensino oferecido pelos Cefets e sobre a importância dos programas e projetos dessas Instituições para a respectiva comunidade estudantil.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário e/ou para conceder uma entrevista oral (a ser gravada via meio eletrônico), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanidades e publicar em algum meio de divulgação científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não lhe oferece risco algum à sua integridade física, nem causará o menor constrangimento à sua personalidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que, por ventura, receba na Instituição.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, o participante declara que foi devidamente esclarecido(a) e dá o seu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Além disso, está ciente de que poderá receber uma cópia deste documento quando solicitar.

Local e data_____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Arlindo Lopes Barbosa
Pesquisador Responsável

ANEXO C: Contato com o Pesquisador Responsável

Prezado(a) Senhor(a):

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor estabelecer contato com o pesquisador pelo e-mail arlindobarbosa@cefetrn.br, ou enviar correspondência para o endereço profissional: Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Bairro Tirol, CEP 59015-000, Natal – RN, na Coordenação de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância – COTED, ou, ainda, pelo telefone 0xx84 4005 2643.

Atenciosamente,

Arlindo Lopes Barbosa
Pesquisador Responsável