

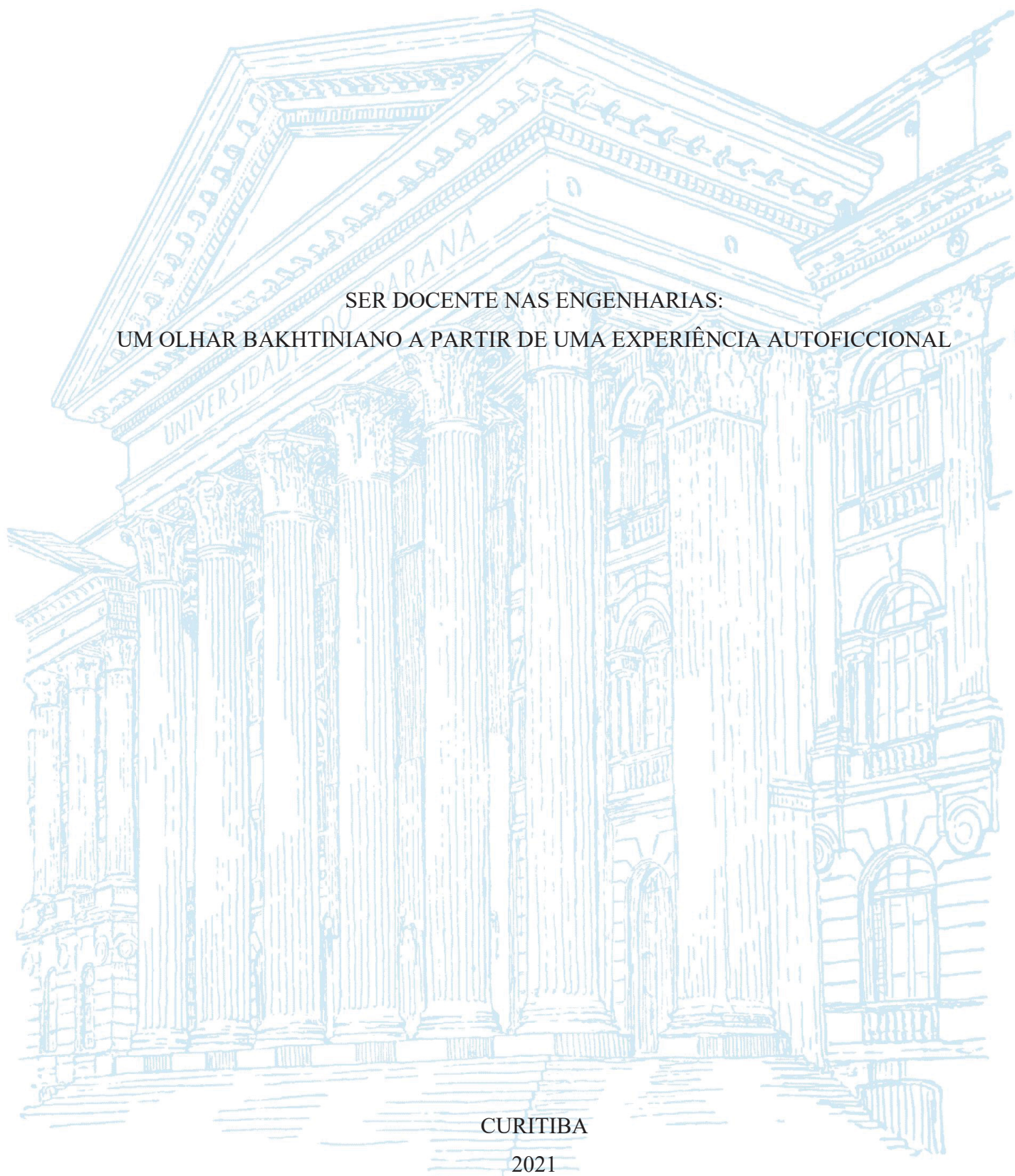
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LYA JANUÁRIA VASCONCELOS BEIRUTH

SER DOCENTE NAS ENGENHARIAS:
UM OLHAR BAKHTINIANO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOFICCIONAL

CURITIBA

2021



LYA JANUÁRIA VASCONCELOS BEIRUTH

SER DOCENTE NAS ENGENHARIAS:
UM OLHAR BAKHTINIANO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOFICCIONAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação,
Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Epaminondas Mendes de Oliva, CRB 9/1765

Beiruth, Lya Januária Vasconcelos.

Ser docente nas engenharias: um olhar Bakhtiniano a partir de uma
experiência autoficcional / Lya Januária Vasconcelos Beiruth. – Curitiba,
2021.

150 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

1. Professores de engenharia. 2. Dialogismo (Análise literária). 3.
Estudos de linguagem. 4. Universidade e Faculdades. 5. Análise da
conversa. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LYA JANUÁRIA VASCONCELOS BEIRUTH** intitulada: **Ser docente nas engenharias: um olhar bakhtiniano a partir de uma experiência autoficcional**, sob orientação do Prof. Dr. JEAN CARLOS GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

09/12/2021 15:01:55.0

JEAN CARLOS GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/12/2021 12:24:32.0

ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/12/2021 16:10:08.0

EMMANUEL PAIVA DE ANDRADE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 10:47:52.0

OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)

*Ao meu pai-avô, Sr. Manoel Rodrigues de Vasconcelos
(In memoriam), que com seu discurso simples, enunciado sempre em
tom incisivo e direto, se fez tão real em minha vida.*

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

Querido Deus, a Ti minha eterna gratidão!

Agraciaste-me com o dom da vida e não obstante preparaste o seu usufruto com saúde, lucidez, sabedoria e discernimento.

Acompanhaste o meu trilhar, desde o ventre da minha mãe.

Providenciaste o meu constituir, segundo o Teu amor e ensinamentos e com Tua graça e misericórdia permitiste-me o experimentar do amor fraternal mais sublime, ao privilegiar-me com pais-avós.

Nesse movimentar da vida, ao partilhar as aflições e adversidades enfrentadas por meus pais, ensinaste-me a compreender com compaixão e amor a dor e a dificuldade experienciadas pelo outro;

Possibilitaste-me construir uma história de vida, nada convencional aos padrões cristãos, porque assim é o Teu agir para com a humanidade! Tu escolhes as coisas loucas do mundo para confundir as sábias; as fracas, para confundir os fortes, e subversivamente selecionaste-me para que, a partir das minhas imperfeições, estigmas e vulnerabilidades, eu pudesse compreender discursivamente o constituir humano, não só a luz da Tua palavra, mas mediante o olhar da ciência.

Quando não tinha discernimento algum sobre em que me doutorar, em Ti confiei, e para terras distantes e desconhecidas Tu guiaste o meu coração.

Nessa etapa do processo, pedi-te apenas que me abençoasse com um(a) orientador(a) humanamente sensível, pois me encontrava exausta, diante de tudo o que havia vivido até ali e necessitava para além de um título acadêmico, almejava um renovo de sentido em meu viver.

E Tu, ouviste o meu clamor!

Mais uma vez fizeste cumprir as Tuas promessas em minha vida.

Deste-me muito além do que Te roguei, cumprindo assim os Teus ensinamentos.

Agraciaste-me com um orientador não só humano, mas sensível à Tua voz e ao Teu chamado; um ser humano extremamente responsivo e responsável para com o seu outro, no seu fazer e no seu viver pessoal, educacional e científico.

Abençoaste-me não apenas com um grupo de pesquisa, mas com um núcleo de pesquisadores que se dedicam com muito amor e responsabilidade à compreensão da humanidade, com alteridade e empatia nas áreas em que o Teu filho Jesus veio ensinar-nos: compaixão e amor!

Concedeste-me uma banca avaliativa não só de sábios(as) pesquisadores(as), mas de humanos-docentes, que tão significativamente contribuíram para o processo de construção desta obra acadêmica.

Neste trilhar,

Conduziste-me por instituições públicas e privadas, plurais, renomadas que em muito estruturaram e alicerçaram o meu fazer acadêmico-profissional.

Presenteaste-me com amigos e amigas que se tornaram mais chegados que irmãos e irmãs. Com eles(as) pude partilhar angústias, dores, medos, ressentimentos, saudades, arrependimentos, culpas, libertações e ressignificações de sentidos descobertos durante esse viver acadêmico, em meio a incontáveis e fundamentais cafês dialógicos.

Levantaste servos(as) em orações e profissionais capacitados para socorrer-me e orientar-me nos momentos em que me encontrei: perdida, solitária, incapaz e sem fé. Por meio deles, não me deixaste desistir! Pois, sendo eu, uma simples engenheira, por diversas vezes temi e senti-me incapaz de concluir esse processo transdisciplinar de conhecimento.

Protegeste-me e a minha família! Guardaste todos e todas que amo, e não permitiste que nem um sucumbisse durante o atravessar pandêmico e de tantos conflitos políticos, vivenciados no decorrer da construção desta tese.

Com compaixão e amor, ajudaste-os a compreender e suportar a minha ausência, durante esses quatro longos anos. Sustentando ao meu redor quem realmente precisava permanecer, capacitando-os(as) para suportar esse meu deserto acadêmico.

E nesse deserto, Tu não descansaste!

Sei que Bakhtin e o Círculo não entraram acidentalmente em minha vida.

Tu os trouxeste! Para que por meio deles eu pudesse compreender o que eu não conseguia discernir na Tua palavra.

Hoje, cientificamente, posso com propriedade dizer: “eu sei em quem tenho crido”!

Esta obra acadêmica está finalizada, porém não acabada.

Creio! Que como foi da Tua vontade, a sua construção ficou boa e agradável.

Não por mérito meu, mas porque assim Tu permitiste.

Por isso e muito mais, a Ti sou e serei imensamente grata!

Por meio do Teu amor, da Tua graça e sabedoria, agradeço e rogo proteção e bênção sobre cada voz que se fez presente nesse trilhar, possibilitando o vivificar dialógico desta obra doutoral.

Meu muito obrigada!

Lya Januária Vasconcelos Beiruth
Humana, engenheira, docente e pesquisadora em
Educação

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 29-30).

RESUMO

Esta pesquisa acadêmica integra a linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores), do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Encontra-se vinculada ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq) e à Diálogos – Rede Internacional de Pesquisa. Surge de inquietações vividas e vivenciadas por uma engenheira agrônoma e de segurança do trabalho que percebeu em seu exercício profissional na Universidade Federal do Acre, junto à docência no Magistério superior nas Engenharias, que os discursos provocados/proferidos a cada encontro/reuniões/eventos profissionais iniciados sempre pela expressão *no meu tempo...* representavam muito mais do que simples palavras articuladas. Neste estudo a pesquisadora constitui-se também sujeita-pesquisada e busca de forma transdisciplinar, nas Ciências Humanas, por intermédio da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que alicerça os estudos de Bakhtin e o Círculo em convergência com o modo de escrita autoficcional de Doubrovsky, ética e esteticamente, rememorar e organizar experiências outrora vividas e vivenciadas, permitindo que seu excedente de visão, dada sua extraposição em relação a si mesma, lhe permita compreender na unicidade do ser evento, quem é o ser-sujeito que compõe discursivamente o ser-engenheiro(a) que atua profissionalmente no exercício da docência no Magistério superior junto às Engenharias.

Palavras-chave: discurso, dialogismo, autocompreensão, ser-sujeito, ser-engenheiro(a)-docente e educação nas engenharias.

ABSTRACT

This academic research is part of the research line Language, Body and Aesthetics in Education (Liquors), of the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Paraná. It is linked to the research group Laboratory of Studies in Education, Language and Theatrics (Labelit/UFPR/CNPq) and to Diálogos – International Research Network. It arises from concerns lived and experienced by an agronomist and occupational safety engineer who, realized in her professional practice at the Federal University of Acre, with teaching in higher Education in Engineering, that the speeches provoked/made at each meeting/meetings/events professionals always initiated by expression *in my time...* they represented much more than simple articulated words. In this study, the researcher is also a subject-researched and researched subject in a transdisciplinary way, in the Human Sciences, through Dialogic Discourse Analysis (DDA) that base the studies of Bakhtin and the Circle in convergence with Doubrovsky's self-fictional writing mode, ethically and aesthetically, to recall and organize experiences that were previously lived and experienced, allowing their excess of vision, given their extraposition in relation to itself, to allow them to understand in the uniqueness of the event being, who is the be-subject that makes up the discursively be-engineer who works professionally in the teaching of higher Education in Engineering.

Keywords: discourse, dialogism, self-understanding, be-subject, be-engineer-professor and engineering education.

SUMÁRIO

1	PALAVRA-AÇÃO INICIAL	10
2	ALICERCE TEÓRICO-METODOLÓGICO	24
2.1	BAKHTIN E O CÍRCULO	24
2.2	DE QUE MODO SUAS TEORIAS SE ENCONTRAM ALICERÇADAS?	26
2.3	DE QUE MODO SEUS PRESSUPOSTOS ALICERÇAM ESTA PESQUISA DOUTORAL?	34
3	PROCESSO NARRATIVO	52
3.1	O GRANDE IMPACTO	54
3.2	PRIMEIRO CONTATO COM O MUNDO	61
3.3	O PROBLEMA É “O OUTRO”	76
3.4	O PROBLEMA CONTINUA SENDO “O OUTRO”	79
3.5	O PROBLEMA “TALVEZ” NÃO SEJA “O OUTRO”	81
3.6	O PROBLEMA É “O OUTRO EM MIM E EU NO OUTRO”	83
4	COMPREENSÃO ATIVO-RESPONSIVA	90
5	CONSIDERAÇÃO [CON]SENTIDA	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE 1 - Relatório de Gestão da Coordenação do curso de Engenharia Agrônômica da Ufac/RBR apresentado à comunidade acadêmica no término do mandato.....	130
	ANEXO 1 - Divulgação das ações realizadas pela coordenação do curso de Eng. Agrônômica (Ufac/RBR) e homenagens recebidas	139
	ANEXO 2 - Natureza das ações coordenadas, anualmente, pelo Instituto Dom Moacyr junto ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre (Proacre)	142

1 PALAVRA-AÇÃO INICIAL

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções; [...]. (BAKHTIN, 2014 [1972], p. 100)

Integrar-se ao meio acadêmico, como membro efetivo do corpo docente em uma universidade pública, é um fazer que transpassa a própria essência do ato seletivo, em si. Ser o(a) melhor em determinada área específica do conhecimento, respaldado(a) pela construção de um currículo excelente, é uma conquista que favorece a efetivação de uma vaga em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes). O desenvolver-se docente enquanto exercício profissional, para alguém que advém de uma formação nas Engenharias, demanda, porém, saberes que vão além dos números, das regras e dos infinitos e exaustivos cálculos e conteúdos técnico-específicos. Exige conhecimento e compreensão acerca de palavras – O que são? Como se constituem? O que representam? – enquanto principal meio de comunicação, utilizado no processo de ensino-aprendizagem e nas interações sociais que acontecem dentro e no entorno da sala de aula.

Esta pesquisa integra a linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é vinculada ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), à Diálogos – Rede Internacional de Pesquisa e surge de inquietações vividas e vivenciadas por uma engenheira¹, docente da Universidade Federal do Acre (Ufac), que ao se estabelecer no meio acadêmico-científico junto às Engenharias, percebe, neste lugar de atuação profissional, a preponderância expressiva de um discursar sempre rígido, pragmático e autoritário confundido e remodelado a uma entonação valorativa-emocional de: autoridade, disciplina e senso de controle, organização, padronização e justiça.

Ao entender que palavras quando articuladas representam muito mais do que combinações de letras ou sons de determinada língua, observava em cada encontro, reuniões e eventos profissionais os discursos provocados/proferidos e inquiria-se: quem é o(a) ser que compõe o engenheiro(a) que exerce o seu fazer profissional junto à docência do Magistério

¹ Engenheira agrônoma e de segurança do trabalho.

superior nas Engenharias? Sob quais palavras o seu exercício profissional acadêmico-científico encontra-se alicerçado? Quais contextos suas sentenças evocam ao serem emitidas no desenvolver de cada fazer/produzir educacional? Sob quais tensões suas locuções foram constituídas? Seus termos encontram-se guarnecidos de quais intenções?

A cada enunciado emitido era nítido que, para além do saber técnico, didático, experiencial, ou até mesmo aqueles ligados à instituição (regimentos, estatutos, programas), indispensáveis ao exercício profissional docente, as mensagens constituídas por palavras carregavam em suas enunciações (falas/defesas) muito mais do que informações estruturalmente organizadas, e compreendê-las, requereria a análise dos seus autores(as) enquanto sujeitos (indivíduos) ativos no processo de fala e/ou escrita, constituídos historicamente, por intermédio da linguagem desenvolvida em determinado meio social (cotidiano-pessoal e teórico-profissional-acadêmico).

O lugar que esta tese ocupa é o de uma pesquisa doutoral, desenvolvida por uma engenheira-professora-pesquisadora em Educação que de forma transdisciplinar, por intermédio das Ciências Humanas, perscruta compreender discursivamente o ser engenheiro(a) que atua como docente nas Engenharias, por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD), principal ancoragem teórica do pensamento bakhtiniano². Para tal, organiza-se no que acredita e propõe anteceder aos processos educacionais de estudo de formação/preparação de professor(a) para o Magistério superior. Direciona-se à investigação da constituição discursiva do ser (sujeito) que antecede o(a) ser-engenheiro(a) que atua profissionalmente no exercício da docência, junto às Engenharias.

A análise da constituição discursiva do ser-sujeito desenvolvida nos estudos de Bakhtin e o Círculo alicerça-se na Filosofia da Linguagem (FL). Por meio da FL que esses teóricos procuram discutir conceitos mais amplos sobre a compreensão enunciativa do ser-sujeito. Concepções estas que ultrapassam a esfera da materialidade linguística (semântica, fonética...) investigada pela comunidade formalista tradicional. É no contexto das palavras

² Compreender o chamado pensamento bakhtiniano significa explorar um caminho que envolve não apenas o próprio Mikhail Bakhtin, abrange o contemplar de um grupo de intelectuais, cientistas e artistas denominado Círculo, que se reuniam principalmente nas décadas de 1920 e 1930 para dialogar em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Como ser-sujeito de uma época (tempo e espaço), Bakhtin não produziu sozinho nem esteve à parte, excluído do ambiente e das circunstâncias propícias e hostis da antiga União Soviética a qual viveu a sua vida (BRAIT e CAMPOS, 2020). A teorização do seu pensamento constitui-se de forma social, história e axiológica em meio ao dialogismo incessante da linguagem com seus outros, em meio ao seu tempo e espaço de produção e existência.

enunciadas, permeado de história e de sentido histórico, cultural, social e valorativo, decorrente das relações dialógicas desenvolvidas ao longo da vida vivida teórica (criada - profissional) e cotidianamente (real - pessoal), que a ADD proposta por esses pensadores busca analisar e compreender as intenções manifestas em meio às expressões arquitetônica e formalmente organizadas (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]; BAKHTIN, 2018 [1929-63]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

Diferentemente das Ciências Exatas, que sustém o rigor científico alicerçado na representação quantitativa dos dados pesquisados, a pesquisa nas Ciências Humanas compreendida e defendida por Bakhtin e o Círculo tem o seu mover qualitativo no estudo do ser humano, enquanto sujeito vivo, expressivo e falante, investigado por ele mesmo ou por outro ser humano que também detém das mesmas capacidades cognitivas.

Para o pensamento bakhtiniano a complexidade constitutiva do ser cognoscente como objeto de pesquisa nas Ciências Humanas o torna único, de modo que o seu fazer/agir nunca coincide consigo mesmo, e por isso o constitui inesgotável em sentidos e significados, inviabilizando a generalização ou a padronização de sua análise. Cada ser humano analisado é considerado único, porque detém dados únicos, construídos e estudados em momentos que também se fazem únicos, o que demanda para além da sua interpretação a sua compreensão singular, respeitando a unicidade do seu ser evento (BAKHTIN, 2011 [1979]).

As Ciências Exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como *sujeito* e permanecendo *sujeito*, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 66, grifos meus)

[...] A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para exercer influência sobre os indivíduos ela deve revelar *seu potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 71, grifos do autor)

Como dito, para Bakhtin e o Círculo, a compreensão do objeto de pesquisa das Ciências Humanas é apenas o ser humano, a partir de suas interações discursivas que acontecem entre/nas relações sociais com outros seres humanos. Dessa forma, estudar o ser humano é aprender o processo dinâmico das relações enunciativas em que o pesquisador humano se dedica à compreensão de outro ser humano, o sujeito-pesquisado (GONÇALVES, 2019).

Compreender o outro (ser humano) discursivamente é buscar analisar o potencial de sentidos que alicerçam as palavras constituídas e adotadas por um ser vivo, falante, pensante e expressivo. Palavras que enunciativamente não se fundem ou se absorvem, mas se intercompletam³ carregadas de intenções, povoadas de uma opinião plurilíngue sobre o mundo e que resultam da diversidade discursiva presente a cada encontro dialógico socialmente partilhado, ao longo da vida vivida (BAKHTIN, 2014 [1972]; 2017 [1975]).

A ADD realizada nesta tese, eticamente, apropria-se do reconhecimento dessa unicidade e complexidade do ser-sujeito concebida por Bakhtin e o Círculo, e esteticamente associa-se ao modo de escrita autoficcional estabelecido por Serge Doubrovsky, para a partir do lugar único de existência e fala da sujeita-pesquisada compreender a constituição discursiva de si e do seu outro enquanto ser, sujeito, engenheiro(a) que exerce docência no Magistério superior como profissão.

Ao autoficcionar-se, a pesquisadora constitui-se também sujeita-pesquisada e, em espaços narrativos, organiza fragmentos passados, encontros e desencontros e busca, por meio da escrita das experiências vividas, identificar e compreender a historicidade do sentido do seu discurso, seus efeitos e sua razão de ser.

A construção desse processo dá-se não como um mero discurso direto da pesquisadora sobre si. Ao escrever-se, posiciona-a axiologicamente diante da própria existência, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido. É a partir do olhar do outro, dos sentidos provocados no outro que, responsivamente, procura a compreensão de si enquanto ser docente.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...] Nenhum nirvana é possível para uma só consciência. [...] Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 341-342, grifos do autor; BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 322-323, grifos do autor)

Tomar consciência de si a partir do outro é ir além do apenas importar-se com o pensar do outro sobre o seu discursar/agir, é compreender o que tal proceder representa,

³ Para Bakhtin, “o outro não se esgota em mim nem eu no outro; intercompletam-se, mas cada um sempre deixa algum excedente de si mesmo”. Neste pensar, transformar o outro pela absorção é objetivá-lo a mim mesmo, é torná-lo passivo, ausente de consciência individual, é moldá-lo ao que me convém, é convertê-lo em coisa. Isso não é dialogismo é monologismo (BEZERRA, 2018, XIV – prefácio de Problemas da Poética de Dostoiévski).

ocasiona e afeta no outro e o que tal processo reflete e refrata em si e no outro, responsiva e responsabilmente. “Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 19)

Para a transcrição da descrição e análise exotópica do seu *eu* a partir do seu *outro*, adota-se o tempo verbal em terceira pessoa e procura-se nesta região de fronteira elucidar a constituição discursiva da sujeita-pesquisada, enquanto ser que antecede a engenheira e a docente, e a partir desse vivenciar lograr o fim a que se destina essa pesquisa doutoral: *compreender por meio da ADD que alicerça os estudos de Bakhtin e o Círculo, quem é o ser-sujeito que compõe o ser-engenheiro(a) que atua profissionalmente no exercício da docência do Magistério superior junto às Engenharias, na unicidade do seu ser evento.*

Tal análise especificamente possibilitará:

- elucidar, por intermédio da FL, o processo de formação discursiva e dialógica do ser-sujeito que antecede o ser-engenheiro(a) e o ser engenheiro(a)-docente;
- compreender a constituição socioaxiológica do discurso docente presente nas Engenharias, seus efeitos refletidos e refratados no exercício do Magistério superior;
- reconhecer a partir do pensamento bakhtiniano quem é o ser-engenheiro(a) que exerce a docência no Magistério superior, enquanto sujeito socio-histórico-valorativo-único, integrante do processo de ensino-aprendizagem junto às Engenharias;
- materializar a importância de se inserir à visão/entendimento que se tem de formação/preparação profissional para a docência no Magistério superior, saberes relacionados à constituição dialógica e discursiva dos sujeitos que compartilham os processos e espaços de ensino-aprendizagem em busca do conhecimento.

Embora nem Mikhail Bakhtin, nem o Círculo tenham trazido o discurso docente das Engenharias para suas reflexões, o exercício profissional no Magistério superior é um ato relacional e por sê-lo abre espaço para o diálogo em torno do modo como esses processos são constituídos e mediados para o formar/preparar docente. Trazer suas contribuições para o universo acadêmico possibilita compreender o que é ser engenheiro (a) e professor(a) e de como o discurso docente pode representar muito mais do que palavras organizadas

fonológica e sintaticamente consolidadas em saberes específicos da sua área de atuação. Pode revelar uma constituição histórica, social e política organizada a partir de um tempo-espaço de formação acadêmica, que se manifesta e se torna viva por meio da palavra em ação.

A publicização de esse fazer científico é um convite ao dialogismo de Mikhail Bakhtin. Dialogismo não do ponto de vista vocabular de diálogo que significa, entre outras coisas: conversa entre duas ou mais pessoas em prol de um entendimento, da solução de um conflito, da promoção de um consenso, da busca de um acordo etc., mas como resultado da forma com que as relações produzidas entre os enunciados são constituídas e se fazem presentes no discurso real, concreto, na vida vivida cotidianamente.

Para o pensamento bakhtiniano, as relações e interações sociais dialógicas caracterizam-se pela capacidade de poderem estabelecer-se de modo contratual ou polêmico, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

Nessa perspectiva, as teorias de Bakhtin, mesmo aquelas de início de carreira, encontram-se movidas pelo princípio e pela convicção de que toda a produção cultural humana se elabora a partir de múltiplas participações, pelo dialogismo quase infinito da linguagem (BERNARDI, 2018). Dialogismo esse que se constitui e é constituído de forma *social e relacional*, o *outro* em *mim*, *eu* no *outro*, o *outro* do *outro* no *outro*, carregados de emoções, juízos de valores, paixões, história, vida vivida.

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento de comunicação discursiva. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 219, grifos do autor)

Para esse teórico, assim como para Bakhtin, a linguagem é dialógica em seu todo concreto e vívido e em seu uso real. As relações discursivas não se restringem à estrutura estreita do diálogo face a face, esta é apenas uma combinação delas. Assim, todo o processo de comunicação, independentemente de suas dimensões multissemióticas (verbal, visual, sonora, corporal e digital), é conversacional. Nele, há um diálogo interno de uma palavra, que está sempre permeado pela palavra do outro, que por sua vez é sempre e inevitavelmente

também perpassado pela palavra dos seus outros e dos outros de seus outros (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]; BAKHTIN, 2017 [1975]).

Isso significa que para constituir um discurso o(a) engenheiro(a)-docente, considera as vozes que dialógica e discursivamente lhe intercompletaram: seus professores, seus alunos, seus colegas, seus superiores, seus pais, seus estudos, seus conhecimentos regimentares e legais, etc. Todo discurso docente, portanto, é inevitavelmente ocupado e sobreposto pelas enunciações de outrem.

No Brasil, durante muito tempo, não existiu uma preocupação com a preparação do corpo docente para o exercício do Magistério superior. Para Gil (2018), o fato de o corpo discente das escolas superiores serem constituídos por adultos, diferentemente do corpo discente no ensino básico, constituído por crianças e adolescentes, alimentou a teoria de que por serem adultos eram sabedores conscientes de suas escolhas e que, para ser um(a) bom(boa) professor(a) neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse ministrar.

A prática docente presente na vida estudantil diária, ao longo de anos, também contribui para cultivar e cultivar equivocadamente a sensação de que esta é uma profissão inata e que, portanto, dispensa preparação. Ao ensinar o conteúdo, o professor(a) posiciona-se, atua, exige, interpreta e avalia. Ao aprender, o(a) aluno(a) apreende e reproduz, além da matéria, o seu fazer, o que não deixa de ser, ainda que desapercivelmente, um modo de [des]preparação para o exercício do Magistério.

Crenças baseadas no senso comum e culturalmente difundidas, de que “quem sabe, sabe ensinar” e que o “bom professor nasce feito”, também contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente. No Brasil, foi exatamente sob este entendimento que os cursos de Direito, Medicina e Engenharia foram instalados ao longo do século XIX e o início do século XX (GIL, 2018).

Legalmente, a identidade docente como exercício profissional para o(a) engenheiro(a) encontrou respaldo em 1966, por meio da Lei nº 5.194/66, do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea)⁴, Seção IV – Art. 7º, item d, que atribuiu

⁴ Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea), entidade responsável por verificar, orientar e fiscalizar o exercício profissional com o objetivo de defender a sociedade das práticas ilegais dos ofícios que são abrangidos pelo Sistema Confea/Crea (CONFED, 2021).

profissionalmente ao(a) engenheiro(a) e engenheiro-agrônomo(a): o ensino, a pesquisa, experimentação e os ensaios, dentre outras atividades.

É somente a partir de 1996, contudo, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394), que surge a preocupação com a atuação profissional na docência do Magistério superior e condiciona a sua habilitação aos programas de pós-graduação. “A preparação para o exercício do Magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Lei nº 9.394/96).

Apesar desse avanço legal, tal determinação não direciona ou norteia como e de que forma se deve desenvolver a *preparação* do professor universitário nos cursos do Magistério superior. Quem vive o meio acadêmico é conhecedor de que a pós-graduação *stricto sensu* é constituída e direcionada para o universo da pesquisa, sustentada por métodos, com bases teóricas bem-definidas e objeto claro. Logo, tais cursos estão centrados na preparação de pesquisadores e, muito raramente, oferecem disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência no Magistério superior.

Cunha (2007), ao considerar que, nas atividades pedagógicas diárias, o(a) professor(a) deve planejar e executar o plano didático, escolher as metodologias que julga condizentes, elaborar atividades para os(as) alunos(as), administrar a sala de aula e construir os instrumentos de avaliação, entende que os saberes docentes devem ser constituídos por vários conhecimentos capazes de lhes possibilitar tratar não só da gestão da matéria (conteúdo), mas também do gerenciamento da sala de aula enquanto espaço-tempo de ensino-aprendizagem e de interações sociais.

Tardif (2014) considera saberes do(a) professor(a) como sendo todos os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos ao longo de toda uma existência de vida profissional (teórica/técnica/específica), social e culturalmente vivida e relacionada com familiares, escolas, instituições (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, métodos, etc.), com seus pares, seus cursos de reciclagem e especializações. Para este autor, o saber docente é tudo o que se sabe e que se materializa no ato de ensinar.

“[...] o saber do professor é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com estes elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11)

Tardif (2014) ao conceber o saber docente como algo inerente e relacionado ao ser (identitário), como parte do seu viver experienciado e não uma exclusividade do fazer, defende que a sua constituição não ocorre mediante a interposição/implantação/implementação de um conjunto de regras, métodos, procedimentos ou conteúdos cognitivos em/de uma única vez, como um projeto finito e acabado. Não!

A preparação docente, por meio de seus saberes, é uma construção progressiva de uma obra eternamente inconclusa, cujos compartimentos demandam continuamente de adaptações diante das tendências sociais de mercado (demandas da sociedade local), ressignificações de conceitos/propostas, reformulações do modo de ver e pensar o ambiente (espaço físico-atores-insumos). Isto porque a matéria-prima em questão não é inerte. Pelo contrário, é viva, cognoscente, complexa, em intensa e contínua movimentação no seu modo de pensar, agir e interagir.

Para Tardif (2014), o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes advindos da vida em sociedade, da instituição acadêmica-escolar e de outros atores educacionais, cujas vozes manifestas e latentes inter cruzam-se e intercompletam-se no discurso e ancoram-se na missão de ensinar, a um determinado público, em um deliberado tempo-espaço de ensino-aprendizagem, sob regras institucionais (ideológicas) de uma dada unidade de ensino, assente em uma sociedade.

Apesar de ter-se, teoricamente, avançado nesse entendimento, a construção identitária do exercício docente, para o Magistério superior ainda persiste em manter-se fragmentada entre *o que eu sou?* e, *o que eu faço?* desvinculando o individual (pessoal) do social (profissional), o ator (ser engenheiro(a)-docente) do sistema (educacional).

Para Arroyo (2013) a imagem *do que eu sou* nos(nas) professores(as) permanece vinculada à imagem social do Magistério.

[...]somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de Licenciatura e Pedagogia nos contam quanto fomos e quanto não fomos. O que somos. (ARROYO, 2013, p. 29)

A imagem docente constituída mediante essa fragmentação identitária reduz o exercício profissional da docência ao ato de ensinar bem, de maneira competente e profissional. Como se a missão de desenvolver/realizar/promover ensino-aprendizagem fosse, simplesmente, transmitir o seu saber a alguém dentro do seu melhor, tecnicamente,

sem a devida acuidade responsiva para com o efeito do processo em si (a mensagem chega ao interlocutor? Como chega? Ao chegar, quais efeitos refletidos e refratados provocam? Quais palavras carregam? De que forma tais palavras contribuem para a formação/preparação do outro e do outro de seu outro?).

Durante décadas esse agir exclusivamente técnico-educacional tem sido o que apraz o exercício docente para muitos(as) engenheiros(as)-docentes. Ao olhar, no entanto, para além dos conteúdos e da carga horária exaustiva presente nas estruturas curriculares das Engenharias e sentir/perceber o/no(a) aluno(a) o descaso e a ausência do querer fazer/viver a vida acadêmica (ensino-pesquisa-extensão), a fragmentação identitária entre *o que eu sou* e *o que faço* se materializa na docência como insatisfação e desgosto para o com *o seu fazer* diante do *ser e fazer* dos seus alunos(as). Principalmente quando o *ser e fazer* de seus discentes são postos em comparação ao seu *ser e fazer* enquanto discente, na sua época de estudante.

[...] Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar porque o foco do nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco do nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições? [...] “se sabem que não serão reprovados para que estudar?” Essas constatações ou a crença nessa lógica é brutal. (ARROYO, 2013, p. 56, grifos do autor)

Essa sensação de que os alunos não querem nada com nada, para Arroyo (2013), é algo que considera poder advir da infância e socialmente a vê como uma questão muito séria, pois para este autor a ausência de interesse, de vontade de aprender, de querer, de viver, de fazer, de ser algo ou alguma coisa, de desejar participar do processo social de existência humana, sinaliza que este ser (sujeito-aluno[a]) possa ter chegado a um grau de desumanização tal que nada mais o importa, o aguçá, o instiga.

Do mesmo modo, a falta de acuidade do ser-docente para com os seus interlocutores, enquanto seres humanos provenientes de diferentes meios e condições sociais, que se reúnem em prol do conhecimento, corroborada por um fazer restrito à transmissão técnica e profissional do seu saber fazer, com cumprimento responsável e preciso da sua ementa e carga horária, também reflete a ausência de uma docência humana.

[...] nosso ofício situa-se na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. [...] Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. (ARROYO, 2013, p. 53-54)

O constituir-se engenheiro(a)-docente é algo que transcende os saberes exclusivamente técnicos inerentes às Engenharias. Apesar de em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* ser possível encontrar a presença da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, como responsável pela preparação do pós-graduando para o exercício do Magistério superior, essa estratégia não tem sido suficiente nem para responder às demandas de preparação nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades. Dias Sobrinho (1998) e Silva et. al. (2017) alertam para o fato de que a percepção e a valorização do ato de ensinar não devem ser objeto de uma única disciplina, mas devem instaurar-se na cultura da instituição e imbuir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos.

Do mesmo modo, o constituir-se engenheiro(a)-docente também é algo que excede os saberes didático-pedagógicos. Demanda saberes que o(a) auxiliem no reconhecer-se humano, antes mesmo de se constituírem engenheiro(a)-docentes. Necessita saberes que o(a) ajudem a compreender que o trabalhar em Educação ainda que no Magistério superior é um ato relacional feito por e para humanos, seres complexos e singulares.

Para a pesquisa em Educação, é urgente pensar as relações humanas, consequentemente físicas, de contato que estão em jogo quando sujeitos de variados lugares, ruas, bairros, comunidades se encontram com o intuito de conectarem-se ao saber, ao conhecimento. Mais do que dispostos em uma sala de aula, os corpos dos diferentes sujeitos da Educação vinculam-se compartilhando histórias, movimentos, gestualidades, ficções de si e pontos de vistas sobre seus pares. (GONÇALVES e GONÇALVES, 2018, p. 8)

Por décadas, no Brasil, a constituição de um corpo discente junto às instituições de Ensino Superior, com pouca diferenciação socioeconômica, educacional, e em sua grande maioria do sexo masculino, favoreceu a predominância de um modelo de ensino homogêneo que preconizava o atendimento de todos os(as) alunos(as) de forma igual e equitativa. Com o processo de democratização do ensino público, no entanto, por intermédio da Lei de

Cotas⁵, passaram a ter acesso à formação superior pessoas provenientes de diferentes estratos sociais, com interesses, motivações e heranças culturais distintas e com competências e conhecimentos em vários graus de desenvolvimento, o que inviabilizou a postura secular do professor de desenvolver sua atividade para um alunado típico (GIL, 2018).

Essa democratização da educação superior, ao permitir acesso a públicos diferenciados, trouxe para o espaço de convivência acadêmica consequentes desafios para o sucesso e a permanência desses estudantes e, também, para o bem-estar dos(as) professores(as) universitários (CUNHA, 2019).

Para Arroyo (2013), a resistência docente, presente na manutenção fiel e submissa da crença: [...] *“Eu sou professor de minha matéria, nada tenho a ver com o pleno desenvolvimento humano dos alunos, com a classe, com a raça, com o gênero, com a ordem social”* (ARROYO, 2013, p. 81), representa uma imagem desencontrada do(a) profissional que se quer ser e do(a) profissional que as condições de constituição (des)humana e de desigualdade social o(a) permitem ser.

De acordo com Lima e Costa (2017), a falta de investimento na/e para a carreira docente, a exemplo da implantação tardia do estágio docência, interposto apenas em 2002, aos(as) *bolsistas* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como requisito para a obtenção do grau de pós-graduando (*stricto sensu*) (Portaria Nº 52/2002 – Capes – Art. 17), favorece o absentismo na carreira docente por parte dos(as) pós-graduandos(as).

Do mesmo modo, a ausência da implantação de uma cultura de preparação humanística de engenheiros(as) para o exercício docente na pós-graduação das Ciências Exatas corrobora para que grande parte das estratégias e dos procedimentos educacionais utilizados por estes profissionais, no ensino das Engenharias, permaneça ainda apoiada em um modelo de educação tradicional, cujas raízes são históricas. Tal concepção de ensino,

⁵ Lei nº 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012 que estabelece a todas as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação a reserva mínima de 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual de vagas, metade deve ser destinada aos estudantes de famílias com renda mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita (por indivíduo). Em cada faixa de renda, entre os candidatos-cotistas, são destinadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcionalmente ao Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Estado da instituição. Em 29 de dezembro de 2016, essa lei foi complementada pela Lei nº 13.409, passando a integrar também a reserva de vagas por cotas pessoas com deficiência (PcD). Atualmente, em cada faixa de renda, entre os candidatos-cotistas, são destinadas vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e PcD, proporcionalmente ao Censo do IBGE no Estado da instituição.

baseada na figura do(a) professor(a) detentor do saber e aluno(a) receptor(a) passivo(a), evidencia deficiências que podem decorrer da reduzida adequação ou até mesmo de uma inadequação às atuais necessidades dos discentes e exigências da sociedade (SILVA et. al., 2016).

Para Cunha (2019), os campos semânticos construídos pela experiência, tanto biográfica como histórica dos(as) professores(as), são objetivados, conservados e acumulados, tornando-se o acervo social de conhecimento que cada ser docente carrega consigo ao exercer a profissão. É nesse processo que se instalam os preconceitos, estereótipos e também a possibilidade de mudanças.

Pensar dialogicamente a preparação do ser docente para o exercício do Magistério superior enquanto ato discursivo e relacional de, com/e para sujeitos, demanda contemplá-lo para além de um olhar técnico-didático formativo. É preciso compreendê-lo enquanto ser-sujeito (humano), em seu agir ético, seu fazer teórico e prático, suas interações, seu viver, expressos discursivamente, a partir do seu mundo socioaxiológico, vivido em determinado tempo e espaço.

Para além da Palavra-Ação Inicial, a estruturação textual desta obra organiza-se em três momentos: o primeiro, intitulado Alicerce Teórico-Metodológico, apresenta conceitos e pressupostos do pensamento de Mikhail Bakhtin e o Círculo, os quais dão vida e alicerçam a ADD realizada nesta pesquisa. Esta primeira fase do trabalho também discorre sobre o modo de escrita narrativa autoficcional concebida por Serge Doubrovsky, modelo este esteticamente adotado para organização e transcrição dessa investigação.

O segundo momento, denominado Processo Narrativo, descreve fragmentos vividos e rememorados que embasam a ADD realizada nesta pesquisa. Nele os encontros e desencontros rememorados são acomodados em tempos de vida vivida e espaços narrativos independentes. O último espaço/tempo desenvolvido nesse segmento encontra sentidos e significações que decorrem do próprio viver transdisciplinar experienciado no processo doutoral e, por isto, a sua rememoração encontra na descrição narrativa espaço para excertos teórico-metodológico.

O terceiro e último momento, caracterizado Compreensão Ativo-Responsiva, analisa, por meio da ADD em perspectiva bakhtiniana, respeitando especificidade e complexidade do ser-sujeito, um evento real, concreto, existido. Nele reflete os efeitos e a importância da ADD (em perspectiva bakhtiniana) na preparação docente para o Magistério

superior, considerando a natureza relacional, dialógica e discursiva do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, finaliza-se esta pesquisa responsivamente revelando os sentidos encontrados durante este viver humanístico-científico por meio de uma Consideração [Con]sentida.

2 ALICERCE TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 BAKHTIN E O CÍRCULO

Os teóricos que dão vida e alicerçam a ADD desenvolvida nesta obra acadêmica iniciaram a materialização de seus pensamentos em meio a um agitado momento político vivido pela Rússia dos anos de 1920. Os reflexos conflitivos experienciados pela comunidade russa, na época, provocaram em um grupo de intelectuais e artistas, contemporâneos a Mikhail Bakhtin, a composição do denominado Círculo.

O grupo de pensadores Bakhtin e o Círculo foi um dos muitos que surgiram no período pós-revolucionário (1917) da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), composto por jovens teóricos que em sinergia de pensamento analisaram e apresentaram um novo modo de compreender a constituição discursiva do ser-sujeito, sob o viés cognitivo da Filosofia da Linguagem⁶.

A forma crítica e investigativa de pensar a constituição discursiva do ser-sujeito na teoria e na vida cotidiana permitiu que esses pensadores refletissem para além do que sua materialização linguística (semântica, fonética...) expunha. É na exploração da análise dialógica da dimensão do não dito, que se faz presente na constituição/ação do dito, que os membros do Círculo consagraram seus pressupostos.

As obras produzidas por Bakhtin e o Círculo reúnem teorias de intelectuais com formações em diversas áreas do conhecimento, destacando, entre vários outros, a participação do filósofo Matvei I. Kagan (1889-1937), do músico Ivan I. Sollertinskii (1902-1944), da pianista Maria V. Yudina (1899-1970), do professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianskii (1891-1940) e dos três principais: o próprio Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938).

Mikhail M. Bakhtin, apesar de desenvolver toda a sua teoria a partir da linguagem, não era linguista. Era historiador, filólogo e filósofo, mais especificamente filósofo da

⁶ FILOSOFIA DA LINGUAGEM é o campo de pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a inter-relação entre pensamento e linguagem, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento. O termo “filosofia da linguagem” foi proposto por P.I Jitiétski (1900), A. Marty (1910), K. Vossler (1925), O. Funke (1928), M.M. Bakhtin e V.N. Volóchinov (1929) [...]. (STIÉPIN; SEMÍGUIN, 2010, p. 238, citado por GRILLO, 2017, p. 12, grifos da autora)

linguagem. Teve sua carreira marcada pelo ostracismo, pelo exílio e pela marginalidade dos círculos acadêmicos mais prestigiados, o que lhe permitiu constituir sua existência a partir de uma intensa atividade de reflexão e escrita, capaz de torná-lo um dos grandes pensadores do século XX. Atuou como professor, até ser preso em 1929. Ficou exilado no Cazaquistão até o fim da Segunda Guerra Mundial, quando finalmente pôde tornar-se professor de Literatura no Instituto Pedagógico (depois, Universidade) de Saransk (Mordóvia), vindo aposentar-se em 1969 e viver seus últimos dias em Moscou (FARACO, 2009; GONÇALVES, 2019; GONÇALVES, 2020).

Valentin N. Volóchinov trabalhou como professor e, de início, teve seus interesses voltados para a história da música, vindo, porém, a formar-se em estudos linguísticos em 1927, dedicando-se, em seguida, a estudos pós-graduados na mesma área. Pavel N. Medvedev, formado em Direito, teve uma carreira de educador e de gestor na área da cultura, desenvolvendo atividades no jornalismo cultural e no ensino de literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado (FARACO, 2009; GONÇALVES, 2019; GONÇALVES, 2020).

Em essência, todos os integrantes do Círculo dedicaram-se à compreensão de temas relacionados à linguagem e literatura. Com o passar do tempo, seus escritos foram sendo difundidos e traduzidos do idioma original (russo) para outras línguas, inclusive para o português, auxiliando vários pesquisadores(as) de linguagem, na exploração de sua teoria, em seus objetos de estudos no Brasil.

Paralelamente a essa expansão de estudos bakhtinianos, exclusivamente na área de estudos da linguagem e literatura, o processo de transdisciplinarização de áreas do conhecimento e até mesmo ciências, compreendido e oportunizado sabiamente por vários programas de pós-graduação, vem permitindo que os pensamentos bakhtinianos se tornem cada vez mais conhecidos. E uma vez estudados possam ser responsavelmente explorados e dialogizados por profissionais de/e em outras áreas do conhecimento humano e social.

Esta pesquisa desenvolvida e apresentada por uma engenheira em transdisciplinaridade com as Ciências Humanas, a partir de um lugar discursivo de existência constituído para o atuar junto ao ensino nas Ciências Naturais e Exatas, é um exemplo desse processo de propagação.

2.2 DE QUE MODO SUAS TEORIAS SE ENCONTRAM ALICERÇADAS?

Os pensamentos bakhtinianos encontram-se ética e esteticamente estruturados em obras dotadas de um estilo⁷ próprio, cujos textos representam claramente a materialização axiológica⁸ e ético-cognitiva daquilo que seus pensadores defenderam e constituíram como teoria: o ato de compreender a dinâmica da vida, do interior da própria vida vivida pelo ser (sujeito), por intermédio da linguagem, em meio a inúmeras interações sociais que acontecem ao longo de um tempo, em uma sociedade instituída sócio-histórica e culturalmente.

Este estilo próprio de escrita, adotado por Bakhtin e o Círculo, que não apenas apresenta textos de teorias prontas e acabadas, mas que as constrói filosoficamente ao longo do próprio ato de escrita, confrontando e ressignificando correntes teóricas de pensamentos linguísticos e literários até então instituídos como verdades plenas, em meio a um dialogismo incessante com seus respectivos teóricos, engrandece e complexifica suas obras, dificultando a sua compreensão. Tal formato corrobora para que alguns de seus clássicos estudiosos e comentadores, a exemplo de Fiorin, as categorizem, até mesmo, como obras não didáticas.

Bakhtin não elaborou uma obra didática, pronta para ser ensinada na escola. Não há nela uma teoria facilmente aplicável nem uma metodologia acabada para a análise dos fatos linguísticos e literários. Ao contrário, sua obra vai examinando progressivamente conceitos. Ela é marcada por um inacabamento, um vir a ser, uma heterogeneidade, que tornam muito complexa a apreensão de seu pensamento. (FIORIN, 2018, p. 14, grifos meu)

Compreender os textos elaborados por Bakhtin e o Círculo preceitua estratégia de estudo e estudo. Não é uma leitura solta! Inicialmente, predispõe que se visualize o todo arquitetônico⁹ das obras produzidas por estes pensadores e que se conheça, pelo menos, seu viés de pensamento (linha de raciocínio, objeto de estudo).

Similar a um estudo executivo que se faz ao se preparar para a realização de uma obra de engenharia, que se inicia perscrutando o projeto – planta baixa (de fora para dentro,

⁷ Estilo no sentido de acabamento. Para aprofundamento do termo recomenda-se a obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011[1979]).

⁸ A compreensão conceitual de axiologia na ADD é trabalhada e desenvolvida pelos teóricos do Círculo e será apresentada no subitem 2.3.

⁹ Arquitetônico no mesmo sentido de construção, de estrutura, entendido e defendido por Bakhtin (TODOROV, 2011), como essenciais na avaliação da pesquisa estética de uma criação literária ou artística, e considera além do material, explora o ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo.

no todo), analisando os conhecimentos técnicos básicos da Engenharia (escala, identificação de medidas e verificação dos itens que comporão o projeto em análise), para a partir deste prosseguir ao exame detalhado do projeto executivo, memorial descritivo, planejamento operacional, logístico, etc., o estudo das obras do Círculo também demanda operacionalmente este olhar, de fora para dentro. Identificando: quem são os teóricos? Quais são as temáticas trabalhadas e desenvolvidas? Como foram estruturadas (forma-estilo-arquitetônica)? Em que tempo e espaço social foram produzidas? Em qual contexto socioaxiológico, ético-cognitivo foram escritas? Para então, dar-se início à exploração dos conceitos que interessam no momento.

Transdisciplinar-se aos processos de conhecimento entre as Ciências Exatas e Humanas, experienciando as diferenças desses lugares de falas/saberes/existências/estudos/pesquisas, assim como se permitir conhecer as obras do Círculo, à primeira vista, proporciona exatamente a sensação apontada por Fiorin. O cérebro racional, pragmático, busca por mensagens lógicas, rápidas, precisas e diretas. O próprio método científico condiciona a escrita acadêmica a um arranjo estético nítido e objetivo, que tenha como fio condutor a estrutura: o quê? quando? como? onde? por quê?

Tópicos! passo a passo! organogramas! fluxogramas! normas! regras! Esta é a forma “confortável” que o cérebro formado no ambiente das Ciências Exatas está condicionado e procura receber a informação que precisa ser aprendida e apreendida. Fazê-la de modo sistemático, no entanto, não significa que esteja executando-a compreensivamente.

Esse tensionamento entre o modo concebido tradicionalmente como didático e a complexidade dialógica de como as obras do Círculo estão formuladas e apresentadas demanda do leitor o entendimento do pressuposto enunciado, mediante a compreensão discursiva dos seus sentidos constitutivos. Tal feito é uma característica arquitetônica de construção discursiva do pensamento bakhtiniano, que consegue mobilizar no ato da escrita o próprio método teorizado (interação e dialogismo). Esse modo de construção de pensamento não deixa de ser um método, uma didática de constituição de pensamento, de defesa e apresentação de uma teoria.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), Volóchinov (2017 [1929-30]) ética e esteticamente materializa e apresenta seus argumentos no mesmo formato que os defende: dialogicamente. Seus pensamentos constroem-se jornadeando com muita

autoridade e responsividade toda a concepção histórica da linguagem (enquanto ciência que estuda a língua) estabelecida pela comunidade científica de estudos linguísticos¹⁰, em um ir e vir dialógico incessante, não apenas na aceção crítica ou como parâmetro comparativo aos moldes do que se constituem hoje os Resultados e as Discussões do fazer ciência no meio acadêmico, mas no intuito compreensivo (entendimento de sentido do outro) e conflituoso (de embate, de concordância/discordância, em parte e/ou no todo) do processo de como essas teorias, dialogicamente, se constituíram, em um tempo e espaço, histórico, social e valorativo de produção, considerando: até que ponto deram certo, por que a partir de então não poderiam mais ser consideradas como verdades absolutas, de que maneira deveriam ter sido pensadas e/ou interpretadas para serem de fato compreendidas, mediante que ou quais condições/intervenções.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD), Bakhtin (2018 [1929-63]) no mesmo processo dialógico deleita-se com propriedade sobre os diálogos proferidos pelas personagens presentes nas obras literárias de Dostoiévski, para a partir destes defender a teoria de que o processo de conscientização não é produto de um eu isolado, mas resultado de um processo de interação e convívio de muitas consciências, muitas vozes. Bakhtin percebe em Dostoiévski a acuidade do escritor na escuta alteritária das relações dialógicas constitutivas do ser cognoscente, presentes no viver cotidiano e que se materializam na existência de cada personagem em suas obras.

Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo. Apenas as relações puramente *mecânicas* não são dialógicas, e Dostoiévski negava-lhes categoricamente importância para a compreensão e a interpretação da vida e dos atos do homem (sua luta contra o materialismo mecanicista, o fisiologismo em moda e Claude Bernard, contra a teoria do meio, etc.). Por isso todas as relações entre as partes externas e internas e os elementos do romance têm nele caráter dialógico; ele construiu o todo romanesco como um “grande diálogo”. No interior desse “grande diálogo” ecoam,

¹⁰ Humbolt, Potebniá, Baudouin de Courtenay, Saussure a partir de Chor, Gustav Chpiet e Cassirer são alguns teóricos russos e alemães, do século XIX e início do século XX, que a obra MFL estabelece um dialogismo estreito, a respeito de concepções estabelecidas ou desconsideradas, quanto ao entendimento da linguagem verbal humana ou das línguas enquanto origem histórica e quanto a sua relação com o pensamento, a partir de um viés sociológico. Nela Volóchinov sequencia as críticas empreendidas por Medviédov e Bakhtin em relação ao formalismo russo que se distanciava dos aspectos filosóficos seguindo um positivismo científico fundamentado em teorias linguísticas de caráter puramente estrutural e formalista. Na sua análise dialógica, Volóchinov perscruta as correntes de pensamento de estudos linguísticos constituídas no Subjetivismo Individualista e no Objetivismo Abstrato e dialeticamente contrapõe-se apresentando responsivamente o seu modo de perceber o processo de compreensão humana, por intermédio da filosofia da linguagem (GRILO, 2017).

iluminando-o e condensando-o, os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo adentra o interior, cada palavra do romance, tornando-o intermitente e convulso; isso já é o “microdiálogo” que determina as particularidades do estilo literário de Dostoiévski. (BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 47, grifos do autor)

Em *Estética da Criação Verbal* (ECV), Bakhtin (2011 [1979]) segue em dialogismo com teóricos literários formalistas, antecessores e de seu tempo, censurando-os não pelo fato de adotarem uma forma, mas por se prenderem a ela exclusiva e excessivamente, sem saberem o que fazem, ao não refletirem sobre os fundamentos teóricos e filosóficos de suas próprias doutrinas.

Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA), Bakhtin (2017 [1996-2002]) discorre sobre o ato de pensar, sentir, desejar, falar, agir, como fazer intencional, singular, peculiar a cada um, em sua unicidade e impossibilidade de ser substituído, mediante o lugar que ocupa no mundo, responsiva e responsavelmente, sem álibi¹¹ e sem exceção.

Nessas quatro obras, escrutinadas como alicerce teórico-metodológico para a ADD aplicada nesta pesquisa, percebe-se que a elaboração do pensamento bakhtiniano sobre a constituição discursiva do ser-sujeito não se faz como um ato puramente adquirido/descoberto e apresentado. Trata-se de uma construção que se efetiva mediante um processo de intensa reflexão filosófica, responsivamente¹² articulada a pressupostos linguísticos (ciência) e seus modos de representação (literatura, artes, música, etc.) existentes e acessíveis à época.

É a partir de suas concepções dialógicas, discursivas e axiológicas que Bakhtin e o Círculo articulam seus pensamentos e constroem seus conceitos sobre o ser-sujeito na concreticidade de sua existência. Esse transitar dialógico, além de movimentar internamente o texto, provoca e instiga no leitor a necessidade de sair do lugar pragmático e racional, em que foi treinado para conceber e aprender sobre determinado conhecimento.

Seus textos relacionam-se responsivamente com outros textos. Suas palavras organizam-se respeitosamente em meio a vários diálogos, em um ir e vir característico, que ativa no leitor o desejo de acompanhar não só o seu modo de ver a vida, mas de senti-la, no ato, e na forma com que pensara e executara a escrita.

¹¹ Sem-álibi ou “*Não álibi* significa *sem desculpas, sem escapatórias*, mas também *impossibilidade de estar em outro lugar* em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”. (PONZIO 2017, p. 20)

¹² A compreensão conceitual de Responsividade na ADD também é trabalhada e desenvolvida por Bakhtin e o Círculo e será apresentada no subitem 2.3.

As obras do Círculo arquitetonicamente encontram-se estruturadas em um dialogismo interno (com seus pares teóricos) e externo com o próprio ser-sujeito que as estuda, no ato de fazê-la, do interior da própria vida acadêmico-científica.

O estudar dessas obras permite o experienciar de saberes e sentidos de saberes, até então constituídos e alicerçados como verdades absolutas que a todo o instante são provocados e instigados à resignificação de seus sentidos. Especialmente se o seu berço acadêmico-escolar estiver alicerçado a modelos educacionais tradicionais, conservadores, estruturais e formalistas.

O primeiro ponto que os estudos bakhtinianos oportunizam analisar é que o modo tradicional e pragmático de desenvolver cartesianamente o universo acadêmico-científico das Ciências Exatas não lhe é exclusividade. Parte das Ciências Humanas, a exemplo da Linguística, campo do conhecimento examinado e rigorosamente confrontado por Bakhtin e o Círculo, fundamenta-se essencialmente em um saber/fazer científico também, formalista, sistemático, positivista e cartesiano.

Ao perceber o ser-sujeito como um ser cognoscente, Bakhtin (2011[1979]) defende que a análise/estudo do mesmo não pode ser objetificada, estruturada, sistematizada e conceituada como um modelo único e acabado. Por ser, o ser humano, um ser cognitivo, falante, expressivo, o constituir-se discursivamente materializa em sua consciência inúmeros sentidos e significações que caracterizam em sua natureza humana a capacidade de existência única e complexa.

Para o pensamento bakhtiniano o sujeito (objeto de estudo) é um ser vivo, pensante, ativo-responsivo e valorativo. Constituído dialogicamente por meio das inúmeras interações discursivas desenvolvidas ao longo da vida na comunicação social. Assim sendo, o seu discursar não lhe é próprio, originário. Resulta das relações dialogizadas ao longo de todo um trilhar social (teórico-profissional e real-cotidiano-pessoal).

Tal fato impossibilita considerar o ser-sujeito como sendo um Adão mítico (primeiro a se pronunciar), visto que o seu enunciar vem sempre permeado, interpelado, transpassado pelo enunciar de seus outros.

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] Na alma do falante ocorre a combinação de duas concepções (ou, ao contrário, o desmembramento de uma concepção complexa em duas simples), e ele profere orações como as seguintes: “O sol brilha”, “A grama é verde”, “Eu estou sentado”, etc. Semelhantes orações,

é claro, são perfeitamente possíveis; contudo, ou são justificadas e assimiladas pelo contexto de um enunciado pleno, que às incorpora à comunicação discursiva (na qualidade de replicado diálogo, de um artigo de divulgação científica, de palestra, de um professor na sala de aula, etc.), ou, se são enunciados acabados, a situação do discurso de certo modo os justifica e os inclui na cadeia da comunicação discursiva. Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 300, grifos do autor)

Bakhtin (2011[1979]; 2016[1978]) compreende que cada palavra emitida no discurso, por um sujeito, não está sendo transmitida pela primeira vez. Decorre de um trilhar antecessor, enunciado por outras vozes, em outros momentos, ao mesmo tempo que não se encerra neste falar. Mantém-se viva, alimentando a linguagem no processo interacional contínuo que se concretiza por meio do encontro de pontos de vista, visões de mundo, correntes (filosóficas, teórico-metodológicas, políticas, religiosas) que se inter cruzam (convergem/divergem), organizam-se, estruturam-se e formam novos discursos múltiplos (resultante de múltiplas interações), singulares (ocorre em um momento espaço-tempo) e individual (vozes específicas, antecederam e sucedidas por outras vozes individuais).

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nos quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 294, grifos do autor)

Para além de dialogismo¹³ e responsividade¹⁴, conceitos determinantes nos pressupostos bakhtinianos e para a ADD realizada nesta pesquisa acadêmica, Bakhtin e o Círculo trazem em suas discussões a concepção de valores, juízos de valores ou axiologia¹⁵.

Para esses pensadores, como todo dizer faz parte de uma enorme discussão, que surge a partir de um contexto histórico, social, político e cultural de vida vivida, o universo de variedades formais da língua que se inter cruzam respondendo ao que foi dito, confirmando, refutando ou antecipando respostas, o mesmo é sempre atravessado pelos índices sociais de valores, expressos em um tom, que o ser-sujeito constitui em um tempo e espaço vivido e conserva consigo. Fruto da experiência sócio-histórica dos grupos em que permeou, fez ou faz parte, desde o seu nascimento (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

[...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 294-295, grifo meu)

Essas vozes sociais que constituem um determinado grupo (acadêmico, político, religioso, familiar...) ao se encontrarem e interagirem socioculturalmente por intermédio da linguagem (multissemiótica), em um tempo e espaço do viver cotidiano (na festa, no lazer, na conversa na sala de visitas ou dos professores, nos corredores da universidade) e/ou técnico-profissional (nos negócios, no ensino, na produção científica, artística, cultural, religiosa, política), buscam amparar-se mutuamente, instruir-se, contrapor-se parcial ou totalmente, diluir-se, parodiar-se, arremedar-se, polemizar-se velada ou explicitamente, alicerçadas a partir do seu lugar de fala, ou seja, mediadas pelo seu contemplar valorativo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

¹³ Conceito apresentado na página 15.

¹⁴ O conceito de responsividade será desenvolvido mais à frente, juntamente com o revelar do processo de compreensão bakhtiniana sobre enunciação.

¹⁵ Seção de estudo filosófico prático que busca entender a natureza dos valores, os juízos de valores e como eles surgem na sociedade. Está intimamente ligada à ética e à estética, dois outros ramos da filosofia que também lidam com valor. Enquanto a ética preocupa-se com a bondade, tentando entender o que é bom e o que significa ser bom, a estética está preocupada com a beleza e a harmonia, seus significados e definições. A axiologia é um componente necessário da ética e da estética, porque para definir bondade e beleza é preciso atribuir um conceito de valor, ou seja, é preciso entender o que é valioso e o porquê (PADILHA, et al., 2021).

Na hermenêutica do círculo, o *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores (sociais, culturais, históricos). O mesmo mundo quando correlacionado comigo ou com o outro recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos e esses são arquitetonicamente ativos, no sentido de que são constitutivos dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados¹⁶). É na contraposição de valores que os atos concretos se realizam. É no plano dessa contraposição axiológica (no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (FARACO, 2009).

Bakhtin (2011 [1979, p. 174]), ao afirmar que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida e firmar-se axiologicamente”, provoca uma reflexão para o fato de que a todo o momento o decidir/optar/escolher sobre algo vem carregado de uma preconcepção sobre um fato em discussão. Este manifestar-se axiologicamente encontra-se muitas vezes tão enraizado na constituição discursiva do ser-sujeito que, ao ser acionado, o seu fazer automático/responsivo pode até contrapor ao que racionalmente o próprio indivíduo acredita ser conhecedor e executor. É quando os valores culturais prevalecem o agir, diretamente.

Por exemplo, aprende-se que não se deve julgar um livro pela capa. Ao ver uma obra intitulada por *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), contudo, é inevitável em tempos politicamente polarizados que se atribua a ela um juízo de valor de que se trata de uma temática exclusivamente marxista. E, exclusivamente, não o é! Volóchinov apropria-se da expressão marxismo como uma forma de canalizar a necessidade de compreender a constituição discursiva do ser (sujeito) por meio da filosofia da linguagem, em meio ao modo de pensar da época (marxista – pela própria conjuntura da URSS), como um fio condutor para chegar à expressão ideologia, razão, até então, encontrada/justificada pelos teóricos contemporâneos aos pensadores do Círculo, para o entendimento de todas as coisas.

A partir desse experienciar, um segundo contemplar valorativo é ativado: o viver real da mobilização prática de uma teoria no ato de estudá-la, e com ela o desmistificar e o ressignificar de conceitos preestabelecidos, como os ainda presente na comunidade das Ciências Exatas, que considera as Ciências Humanas uma ciência exclusivamente teorizada, sem utilização prática, real do seu fazer.

¹⁶ Aquilo que é dito, ato de dizer, ação de enunciar (FIORIN, 2015) e que será mais bem explorado dentro da concepção de Bakhtin e o Círculo no subitem 2.3.

Cada texto bakhtiniano estudado é um viver dialógico-discursivo real, teórico e prático. Compreender seus pensamentos é um experimentar totalmente responsivo de aprendizagem que se inicia no próprio ato de fazê-lo, mediante experimentações simples, vivência prática de ações que se encontram enraizadas e naturalizadas no agir, cuja existência e mensuração de seus efeitos as mantêm ocultas-subliminares no discursar/fazer cotidiano. Tal como o ato “involuntário” de pré-julgar um livro pela capa.

A ADD realizada nesta pesquisa, em perspectiva bakhtiniana, busca nesse lugar de tensão e ruptura com a concepção ideológica, pragmática, formalista e coisificada do ser-sujeito compreender a constituição discursiva e dialógica do ser-sujeito-engenheiro(a) que exerce a docência no Magistério superior, junto às Engenharias, como atividade profissional.

Para tal, perscruta para além das concepções de *dialogismo*, *responsividade* e *axiologia* já mencionadas até, então, e discorre-se sobre alguns conceitos que também constituem o pensamento bakhtiniano e corroboram como alicerce teórico-metodológico para a análise do objeto de estudo desta tese doutoral, tais como: *Ideologia-Signo-Significação-Tema-Enunciado-Palavra*, *Discurso*, *Monologismo-Polifonia-Forças Centrípeta/Centrífuga*, *Cronotopo*, *Exotopia*, *Metalinguística-Extralinguística* e *Ato Responsivo/Responsável*.

2.3 DE QUE MODO SEUS PRESSUPOSTOS ALICERÇAM ESTA PESQUISA DOUTORAL?

Os estudos do Círculo, em especial da obra MFL, iniciam por volta de 1927, em meio a uma União Soviética convicta de que a ideologia era a grande arquiteta de todo o comportamento social humano.

Bezerra¹⁷ (2017b) descreve com nitidez e objetividade como era o viver russo dessa época.

[...] o pensamento social, psicológico e filosófico na URSS já está profundamente marcado por uma ideologia que condiciona todo o comportamento social do homem exclusivamente à estrutura de classe da sociedade. A ênfase ideológica abrange todos os campos do pensamento, a pertença a uma classe como fator

¹⁷ Paulo Bezerra (2017b), apesar de não ter assinalado Volóchinov como autor da obra *O Freudismo*, aos moldes dos demais tradutores dessa obra em outros idiomas, dando-lhe apenas o destaque de discípulo participativo nesta, conforme ele mesmo descreve: “*O Freudismo* é um livro ímpar no conjunto da obra de Mikhail Bakhtin. Assinado por seu discípulo V.N. Volóchinov, o que pode sugerir uma obra a quatro mãos[...]” (BEZERRA, 2017b, XI), consegue materializar com nitidez e objetividade a essência do viver russo na época.

determinante das formas de pensar e agir torna-se axioma, e tudo é definido em função da classe a que o indivíduo está ligado: psicologia de classe, filosofia de classe, arte de classe, política de classe e até fisiologia de classe. Toda essa orquestração obedece a uma única batuta – **a ideologia** – que tudo contagia e tudo determina. (BEZERRA, 2017b, XI, grifo meu)

Até então, para os pensadores da época, a ideologia era considerada a grande maestra/arquiteta da consciência.

Para Volóchinov (2017 [1929-30]), a ausência, na literatura marxista, de uma definição real e finalizada sobre a concepção de ideologia, no quesito origem e forma de atuação no processo de comunicação ideológica, restringindo seu entendimento apenas ao lugar ocupado na unidade da vida social, enquanto superestrutura e relação estabelecida (superestrutura x base), dificultou o processo de compreensão dos fenômenos ideológicos em sua plenitude, ficando estes reduzidos à concepção de que seriam eventos puramente da consciência e da psicologia subjetivas.

Ao perceber essa ausência de nitidez no processo de compreensão social, quanto ao material da criação ideológica e às condições da comunicação ideológica, Volóchinov (2017 [1929-30]) provoca dialogicamente teóricos da filosofia da linguagem, da estilística e da linguística, que em suas concepções/formulações ignoraram esse vazio e problematiza acerca dos fatores que tal ausência gerou, tanto no âmbito da filosofia da linguagem constituída dentro da visão de mundo marxista, quanto no dos fenômenos linguísticos que ignoraram a realidade concreta do uso da língua. Nesta tese não se dará sequência a essas discussões, haja vista que o objeto de pesquisa em questão não é a análise dialógica da obra MFL. Os conceitos de *ideologia*, *signos*, *significação*, *palavra* e *enunciação* constituídos, dialogicamente por Volóchinov, Bakhtin e o Círculo, nela, contudo, alicerçam a compreensão da ADD enunciada pelo ser-docente que será realizada no item 4 e por isto serão aqui dissertados.

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, seja um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 91, grifos do autor)

Ao perceber a ideologia como um fenômeno que representa algo que está além do que a sua materialização propriamente dita reproduz, o Círculo compreende que o seu agir

no âmbito ideológico é sógnico, obrigatoriamente. Uma foice e um martelo, em si mesmo, são apenas instrumentos de produção, no entanto, a adoção do seu uso como brasão representa um signo para uma determinada classe/categoria/grupo social, que por meio de um processo de interação social instituiu sua representação simbólica, mediante a imagem desses instrumentos. O mesmo acontece no Cristianismo em que a Santa Ceia é celebrada com pão e vinho como representação sógnica do corpo e sangue de Cristo, porém, em si mesmo, tais elementos constituem-se apenas alimentos.

A consciência forma-se e realiza-se no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual nutre-se dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. (VOLÓCHINOV (2017 [1929-30], p. 97-98)

Ao reconhecer a ideologia como signo e este como fruto do processo da interação social, que se dá em diferentes grupos/classes/categorias sociais, cujos interesses comuns direcionam à construção de representações materializadas na comunicação social, Volóchinov (2017 [1929-30]) categoriza a ideologia como uma integrante da consciência e não sua arquiteta, como muitos acreditavam, e mais, que ela assim como o signo que é por natureza ideológico é fruto do meio social circundante de um determinado grupo (religioso, político, acadêmico, jurídico, artístico).

O signo forma-se coletivamente no exterior e, por meio da linguagem utilizada na comunicação, integra e corrobora para a formação da consciência juntamente com vários outros signos, que por sua vez, diante de novas interações sociais, contribui para a criação de outros signos, que incorporarão novamente a mesma consciência que participou do processo de sua criação. É um processo infinito e contínuo de vai e vem.

O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos, e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. [...] Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 94-95-98)

Apesar de o signo ser criado por uma função ideológica e específica inseparável de si mesmo, no processo de comunicação sógnica a *Palavra* que é o mais representativo e puro dos signos, devido a sua neutralidade, em sua forma sógnica comporá um *signo neutro*.

Neutro, não no sentido de isento de informação/intenção, mas na percepção de que a compreensão da mensagem a qual representa em essência carece de algo mais que excede o seu significado propriamente dito. “Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV (2017 [1929-30], p. 99).

Para Bakhtin (2016 [1978], p. 48), “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”, do mesmo modo, “a oração enquanto unidade da língua também é neutra em si mesma e não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto” (BAKHTIN (2016 [1978], p. 48).

Essa neutralidade da oração é muito perceptível na expressão inglesa: *I do*, que para além de uma simples resposta afirmativamente a tudo, ela o faz responsivamente ratificando todo o contexto que lhe fora provocado. Mesmo que este não esteja transcrito ou dito explicitamente, a sua compreensão está condicionada à sua interpretação, ou melhor, à sua compreensão.

Para os teóricos do Círculo, a compreensão tanto da comunicação sónica da palavra, quanto da interpretação de uma oração (que em essência são neutras) encontram-se condicionadas não só ao seu significado linguístico, mas à sua *significação* concebida mediante o contato com a realidade concreta, expressiva materializada em um *enunciado* ou *discurso*.

Portanto, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” – aqui a palavra “alegria” recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado. (BAKHTIN (2016 [1978], p. 51-52)

Para o pensamento bakhtiniano a *significação* apresenta-se como a capacidade potencial de construir sentido próprio dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua, em virtude de seus usos reiterados. Em um estágio inferior da capacidade de significar, a *significação* apresenta-se como uma forma mais estável dos signos e dos

enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. O *tema* de uma *enunciação*, no entanto, apresenta-se como a capacidade indissociável de expressar uma situação histórica concreta, única e irrepetível do próprio enunciado. Tal potência de sentido, ao contrário da significação, eleva o tema há um estágio superior à capacidade de significar.

O enunciado “Que horas são?” tem uma significação diferente a cada vez que ele é pronunciado e, consequentemente em nossa terminologia, tem um tema diferente, a depender da sua situação histórica concreta (histórica em uma dimensão microscópica) na qual é pronunciado e à qual a pertence em essência. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 228, grifos do autor)

Para Volóchinov (2017 [1929-30], p. 229), “o tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta adequar-se ao momento concreto da formação”, o seu objetivo é representar na comunicação social o todo de determinada situação enunciada. Para tal, a sua construção não pode ser desenvolvida considerando apenas a ótica da linguística pura, positivista¹⁸ (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação) da enunciação. Para que haja representatividade plena, deve ponderar e englobar em seu desenvolvimento o ponto de vista extraverbal da situação: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

“Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que *são repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 228, grifos do autor)

Ao indagar “Que horas são?” (tema), o professor pode querer saber quanto tempo ainda possui para desenvolver o conteúdo na sala de aula (significação 1), uma criança que adentra a cozinha pode estar interessada em saber quanto tempo falta para o almoço ficar pronto (significação 2) ou um colega de trabalho pode querer saber se já está na hora de encerrar o expediente (significação 3) (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

¹⁸ Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011 [1979]) reitera o seu pensamento crítico sobre a ingenuidade do positivismo que também se entrelaça às Ciências Humanas, numa concepção considerada por ele como ingênua de cientificidade. Para este pensador, a compreensão do processo de criação verbal não ocorre por meio de dispositivos técnicos (linguística), mas pela lógica imanente da sua criação, que se constitui e toma consciência de si mesma, axiologicamente, dentro de um contexto histórico que assimila o próprio ato criador. De modo que “a consciência criadora do autor-artista *nunca coincide* com a consciência linguística, a consciência linguística é apenas um elemento, um material, totalmente guiado pelo desígnio puramente artístico.” BAKHTIN (2011 [1979], p. 179)

Na enunciação “A porta está aberta!”, o professor pode querer comunicar aos alunos(as) desinteressados(as) na aula que eles não são obrigados a permanecer no recinto (significação 1); o mesmo professor pode querer dizer a um orientando muito bom que acabou de concluir o mestrado que caso ele queira continuar sob sua orientação no doutorado será um prazer (significação 2); ou, ainda, o mesmo professor pode querer avisar a condição física da porta a alguém que bate em sua sala para visitá-lo (significação 3).

O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado. [...] O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta adequar-se ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 228-229)

Dessa forma, trabalhar a produção e construção de sentidos¹⁹ do discurso docente requer o entendimento de que, para além do significado linguístico das palavras e orações enunciadas no ato de fala/escrita, ao ensinar, sua enunciação traz consigo não só a expressão pura do seu saber técnico e didático, emitidos no ato discursivo. Ela revela o contexto de sua constituição histórica, seu ponto de vista, sua entonação-valorativa e sua responsividade, estruturados na significação e no tema, das palavras organizadas e emitidas por meio do discurso.

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma *avaliação*, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação à certa ênfase valorativa. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 233)

Existem várias teorias voltadas à análise do discurso e que para tal, consideram a linguagem multissemiótica e seus sistemas de construção de sentidos como integrantes constitutivos da enunciação, de tal modo que todo discurso carrega em si uma historicidade e entonação, que é dada pela relação deste com outros discursos. Bakhtin, porém, ao analisar o discurso considera a sua historicidade não apenas no aspecto referencial dos acontecimentos históricos, mas elucubra o seu sentido constitutivo, que se dá sempre na

¹⁹ Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin demonstra que apesar de no *significado* existir uma “potência de sentido” ele se fecha em si mesmo à possibilidade de diálogo. Ao optar pelo termo *sentido*, que é de “índole responsiva”, encontra resposta a certas perguntas, ao passo que “aquilo que nada responde se afigura sem sentido, afastado do diálogo”, razão esta que afasta o significado do diálogo (BEZERRA, 2018, XVI – prefácio de *Problemas da Poética de Dostoiévski*, grifos do autor).

contraposição responsiva de outros sentidos que compuseram os enunciados que o intercompletam na conversação ou na leitura/estudo.

Para Bakhtin (2017 [1975]), a historicidade não são fatos externos ao sentido, é o próprio sentido na sua constituição dialética que é histórica e discursiva. Essa constituição heterogênea de um discurso que se contrapõe a outro, que se mostra a si mesmo e a seu contrário é o dialogismo e é nesse processo de ir e vir que aprendemos e apreendemos o estudo da sua historicidade. Não é um processo automático, de emissão de um segundo discurso em oposição a um primeiro discurso, com acabamento do ato em si. O enunciado inicial no diálogo é sempre perpassado pelas palavras do segundo e assim sucessivamente.

Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 19)

Compreender o discurso a partir do enunciado alheio, para o pensamento bakhtiniano, significa orientar-se em relação a ele e encontrar para ele um lugar devido em seu contexto correspondente, que permita perceber fisiologicamente o signo físico (palavra, cor, forma espacial), seu significado reprodutível (linguístico), sua significação – contextual (mais próximo e mais distante) e sua atuação ativo-dialógica (discordância-concordância) no contexto dialógico-valorativo (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

Na linguística estruturalista, trabalhada no ensino tradicional, o processo de enunciação consiste na “atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou escreve)” (ASSIS, 2021). Para o Círculo, muitos linguistas, inclusive Saussure, considerado por Bakhtin (2011 [1979]) um teórico sério, acatam nesse processo o enunciador como falante, ativo e o enunciatário como simples ouvinte, passivo no processo de conversação (oral ou textual).

Para Bakhtin (2011 [1979]), esse entendimento do falante-ativo e do ouvinte-passivo no processo de enunciação é inconcebível. Sendo ainda inaceitável a tentativa de separação linguística do ouvinte em “ouvinte” e “entendedor” (parceiro do “falante”, do “fluxo de fala, etc.), visto que tal ação cria uma imagem deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva.

Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure²⁰) aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compressão do discurso no ouvinte. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271)

No pensamento bakhtiniano, tal processo (ativo-passivo) na enunciação pode até vir a acontecer em algum momento, contudo essa passividade não é plena, integral, por isso a considera como sendo um ato ativo-responsivo.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271)

Logo, no pensamento bakhtiniano, toda compreensão da fala viva na enunciação é de natureza ativa-responsiva, plena de resposta que conduz o ouvinte de alguma forma e em algum grau de intensidade a tornar-se falante. Sua passividade é apenas uma abstração momentânea da compreensão ativamente responsiva, real e plena que se manifesta no discurso, no momento (espaço-tempo) provocado ou em outro, como cumprimento de uma ordem ou pedido, ou ainda manter-se responsivamente silenciosa (de efeito retardado), que num dado instante (tempo-espaço) será entendida e respondida nos discursos subsequentes ou no próprio comportamento de quem a ouviu. “Toda compreensão plena real é, portanto, ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272)

O enunciado ao encontrar o ouvinte (ser-sujeito), apesar de provocá-lo e conduzi-lo à participação ativa-responsiva no processo de interação discursiva, não é recebido por alguém inerte aos processos comunicativos da vida até então, vivida e vivenciada.

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de aprecepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, orientação ativa do falante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 254)

²⁰ Saussure, Ferdinand de. *Trabalhos de Linguística*. Moscou, 1977, p. 50, citado por Bakhtin (2011 [1979]).

Por isso, apesar de os enunciados construídos pelo sujeito serem constitutivamente ideológicos, visto que são uma resposta ativa às vozes interiorizadas, o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais, ou seja, submisso aos discursos interiorizados nas estruturas sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais em sua obra.

Heteroglossia para o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]) envolve a realidade heterogênea da linguagem e as várias linguagens sociais que circulam em uma sociedade específica, em suas diferentes relações de produção culturais, políticas, jurídicas, artísticas, acadêmico-científicas que se materializam no discurso (verbal ou não verbal).

A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto. A língua entra em contato com a comunicação apenas por meio do enunciado, tornando-se repleta de forças vivas e, portanto, real. As condições da comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época. São essas condições mutáveis da comunicação sociodiscursiva que determinam as alterações das formas de transmissão do discurso alheio analisada por nós. Além disso, parece-nos que, nessas formas em que a própria língua percebe a palavra alheia e a individualidade falante, se expressam de modo mais proeminente e saliente os tipos de comunicação socioideológica que se alternam na história. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 262)

Para Bakhtin e o Círculo, as categorias de percepção e/ou pensamento não existem fora da situação concreta dos sujeitos que percebem e/ou pensam, nem existem em sua consciência entendida como instância associal e a-histórica. Para formar-se e manifestar-se, a consciência depende da linguagem, que é social, é individual, é física (propagação do som), é fisiológica (transmissão de estímulos nervosos para os órgãos do aparelho fonador produzem a fala; esta, ao ser recebida, pelo aparelho auditivo, é transmitida ao cérebro, para entendermos o que se disse) e é psíquica (operações cognitivas se realizam para produzir e entender as mensagens). Esta encontra-se imersa no mundo, fazendo com que a consciência não seja uma instância que imponha suas categorias ao mundo, em vez disso, ela precisa do mundo para constituir-se ao mesmo tempo que também o constrói. É por meio dela, no âmbito do processo de interiorização do signo ideológico, que as situações vividas chegam à consciência (SOBRAL, 2017).

A língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes. Em diferentes línguas, diferentes épocas, em diferentes grupos sociais, em contextos que variam conforme os objetivos, predomina ora uma, ora outra forma, umas ou outras modificações dessas formas. Tudo isso

revela a fraqueza ou a força das tendências sociais da mútua orientação social dos falantes, das quais as formas são estratificações estáveis e seculares. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 253)

No entendimento do Círculo o sujeito constitui-se discursivamente, inter-relacionando-se dialogicamente e apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso (o seu mundo real: social, econômico, político, acadêmico, religioso, familiar). Essa heterogeneidade de vozes que o sujeito aprende e apreende ao longo da vida vivida o constituirão expressivamente.

Por isso para Bakhtin e o Círculo o sujeito é um ser dialógico constitutivamente. Seu discurso é formado por vários outros discursos que se encontram numa arena de vozes, intercompletam-se em uma relação amistosa ou de tensão, de concordância ou discordância, total ou parcial. Essa complexidade garante a sua natureza discursiva uma essência inacabada, singular e única.

A singularidade e unicidade a qual Bakhtin se refere não estão relacionadas ao indivíduo em si, como ser individual e egoísta, nem com o indivíduo associal reduzido a uma entidade especificamente biológica-fisiológica, mas sim ao processo arquitetônico pelo qual os discursos constituem-se em meio ao dialogismo incessante da linguagem, em uma arena de vozes alimentadas e retroalimentadas, por seus outros e pelos outros de seus outros, que se dá em um ato/momento único e singular (BAKHTIN, 2017 [1996-2002]).

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, e, portanto, do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaçotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (BAKHTIN, 2017 [1996-2002], p. 23)

Para Bakhtin (2016 [1978]), essa experiência discursiva individual que se constitui a partir da interação discursiva com seus outros pode ser caracterizada como um processo de *assimilação*, em que todos os enunciados (inclusive as produções escritas) produzidos por um ser-sujeito são plenos de palavras dos outros, em um nível variado de alteridade, assimilabilidade, aperceptibilidade e relevância. Cada discurso do *outro* traz consigo sua expressão, seu tom valorativo que será assimilado, reelaborado e acentuado em níveis variados.

[...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela

alternância dos sujeitos do discurso. [...] Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2016 [1978], p. 57)

Mesmo com toda a riqueza proporcionada pela heterogeneidade das vozes sociais durante o ato da constituição discursiva de um ser-sujeito, as palavras apreendidas do outro, na arena de vozes percorrida ao longo do processo do viver a vida, no momento em que são apropriadas e reelaboradas pelo seu(sua) interlocutor(a), tornam-se anônimas e a consciência *monologiza-se*. Para Bakhtin (2017 [1975]), tal processo acontece porque as relações dialógicas iniciais intercompletadas pela palavra do outro são esquecidas, é como se fossem absorvidas, como se fossem infiltradas pelas palavras enunciadas pelo outro.

[...] Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um todo único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel desempenhado nesse processo pelo *discurso de autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônimo. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 70)

A constituição discursiva do ser-sujeito, mesmo sendo assujeitada, permite que as vozes enunciadas sejam assimiladas de maneiras distintas. Umas penetram incisivamente como vozes de autoridade, sendo assimiladas como uma massa compacta, categorizadas pelos pensadores do Círculo como *centrípetas*, impermeáveis, resistentes a impregnar-se de outras vozes (a exemplo da voz da igreja, do partido, do grupo de que se participa, do meio acadêmico que se convive). Outras são recebidas e concebidas, com um sentido internamente persuasivo que as reconhece como sendo uma entre tantas outras enunciações que se apresentam na vida vivida. A estas os teóricos de Bakhtin denominam como *centrífugas*, permeáveis à impregnação de outras vozes, acessíveis à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança (BAKHTIN, 2014 [1972]).

Para além dessa relação de forças, se no ato da constituição discursiva o diálogo estabelecido não traspassa o ato linguístico puro de significar, se não busca compreensão dos sentidos constitutivos enunciados (significação), o dialogismo fica restrito à interpretação do outro a partir de si, do seu modo de ver a vida e não do modo como realmente ela é, quando vivida e interpretada pelo outro. Cada discurso enunciado é gerado

a partir da realidade de mundo vivido e vivenciado pelo(a) seu(ua) enunciador(a). “Se uma vivência ou ato não visa à *significação* (acordo/desacordo), mas apenas à *realidade* (avaliação), a relação dialógica pode ser mínima.” (BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 321)

“Todo enunciado é antes de tudo uma *reorientação avaliativa*.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 236, grifos do autor). Todo discurso é constituído socioaxiologicamente de acordo com o meio em que, socialmente, o ser humano foi desenvolvido. A possibilidade de este ser assujeitar-se às vozes sociais interiorizadas permite que, no processo de constituição discursiva, para além da capacidade avaliativa do enunciado o mesmo possa reorientar-se avaliativamente.

Essa *reorientação avaliativa*, ou seja, essa *reavaliação*, depende da mudança de significação no processo discursivo, que se dá mediante a transferência da palavra enunciada de um contexto valorativo para outro. Por isso, a análise social da situação é tão necessária para a compreensão da formação histórica do tema e das significações que se materializam nos discursos singulares que se fazem presentes no simpósio universal da interação viva das vozes sociais (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo, é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica. Em decorrência da ampliação da base, amplia-se significativamente o horizonte da existência acessível, compreensível e essencial para o homem. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 238)

“O criador de gado primitivo não se interessa por quase nada e quase nada o afeta. O homem do fim da época capitalista (na Rússia) interessa-se por quase tudo, começando pelas regiões mais remotas e terminando pelas estrelas mais distantes.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 238). O discente ao adentrar o meio acadêmico não se interessa por quase nada e quase nada o afeta na academia, além das provas. Tudo lhe é estranho: o ambiente, a linguagem academicista, a metodologia empregada que lhe imputa uma autonomia sem preparação prévia, os conteúdos exaustivos. Já o professor(a) que o aguarda perscrutou um longo caminho acadêmico (graduação-mestrado-doutorado-pós-doutorado), em alguns casos em instituições e cidades diferentes, em tudo vê inúmeras possibilidades de exploração no universo científico (ensino, pesquisa e extensão), porém não compreende por que estas não fazem sentido para muitos discentes que se mantêm inertes e desinteressados, limitando-se quando muito ao estudar para aprovação mínima das avaliações de ensino-aprendizagem.

A ampliação do horizonte cognitivo, compreensivo, essencial ao desenvolvimento humano demanda expansão da base de conhecimentos (riqueza diversificada de vocábulo) e de vivências, sendo este viver primeiramente organizado e direcionado pelas expressões do material sógnico constituído no meio social mais próximo. “Não é a vivência que organiza a expressão, mas ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 204)

Para os pensadores do Círculo, esse expandir-se, por meio do dialogismo incessante da linguagem, é o que possibilita resistir a todo o processo centrípeto e centralizador, do modo de ver e pensar a dinâmica da vida vivida. É no processo de constituição e interação discursiva que o sujeito encontra na linguagem espaço para a sua liberdade formativa e para o seu inacabamento, enquanto ato único e singular.

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 329)

A palavra expressa é sempre orientada para alguém, ou seja, para quem é esse alguém, enquanto representante social de um grupo, em uma determinada ocupação hierárquica profissional ou pessoal (professor, chefe, pai, mãe, marido). Essa capacidade orientativa confere a palavra no dialogismo, a natureza bilateral, pois ela é determinada (dentro de uma situação social) por um ser que a emite e direcionada a outro ser que a escuta/lê (também em um contexto social) (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

A tomada de consciência dessa palavra expressa depende do contexto valorativo e do horizonte social, ou seja, da vivência (em seus diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação), na qual foi gerada e recepcionada. A exemplo do choro do bebê que procura a mãe, da fome que pode apresentar-se em enunciações com tons de súplica, propaganda ou protesto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30]).

Por isso, Volóchinov considera o ato de compreender, puramente dialógico. “Toda compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca “exatamente a mesma” palavra em sua língua.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 232). É na dimensão dialógica que se percebe e compreende a existência e a ampliação de horizonte valorativo, entre os diferentes grupos sociais (criador de gado

primitivo x homem capitalista; discente x docente; choro do bebê x mãe; fome x súplica-propaganda-protesto).

Os novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesses sociais abordados pela palavra e pelo *pathos* (paixão, emoção) humano não esquecem dos elementos da existência integrados anteriormente, mas entram em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929-30], p. 238)

É exatamente nesse ir e vir argumentativo, na contraposição de ideias, pontos de vistas, modos de ver e viver a vida socialmente tensa e valorativa estruturada, que os sentidos linguísticos são constituídos. Quanto mais diversos for este meio, quanto mais plural (socioaxiológico) for a arena de vozes que os constituírem discursivamente, mais dialógico será o sujeito, logo mais aberto e compreensivo será o seu pensar/falar/agir com e para o seu outro.

Dostoiévski conhece a fundo a alma humana, sabe que o universo humano é constituído de seres cuja característica mais marcante é a diversidade de personalidades, pontos de vista, posições ideológicas, religiosas, antirreligiosas, nobreza, vilania, gostos, manias, taras, fraquezas, excentricidades, brandura, violência, timidez, exibicionismo, enfim, sabe que o ser humano é esse amálgama de vicissitudes que o tornam irredutível a definições exatas. Dessa consciência da diversidade de caracteres dos seres humanos como constituintes de um vasto universo social em formação decorrem as múltiplas vozes que o representam, razão por que Dostoiévski aguça ao máximo o seu ouvido, ausculta as vozes desse universo social como um diálogo sem fim, no qual vozes do passado se cruzam com vozes do presente e fazem seus ecos se propagarem no sentido do futuro. Daí a impossibilidade de acabamento, daí o discurso polifônico ser sempre o discurso em aberto, o discurso das questões não resolvidas. (BEZERRA, 2018, p. XI)

Bakhtin observa na prosa romanesca a presença do diálogo e em sua essência a constituição discursiva de cada personagem que segue modelos de enunciações concretas, reais, do cotidiano vivido, constituído em um tempo e espaço, socioaxiológico que configura padrões discursivos categorizados por ele, como: monológico quando surge da consciência formada a partir de várias outras, vinculadas a um único sentido, a um ponto de vista monológico, autoritário, acabado; e polifônico, quando se manifesta da multiplicidade discursiva aberta à uma realidade em formação, inconclusa, inacabada, dialógica e polifônica (BEZERRA, 2017a).

Do mesmo modo, o espaço-tempo mencionado por Bakhtin (2018 [1975]) no processo de constituição discursiva do ser-sujeito considera a indissolubilidade da relação espaço e tempo presente na teoria da relatividade de Einstein, e a associa para configurar o

termo cronotopo²¹, formado a partir das palavras gregas *crónos* (tempo) e *topos* (espaço) para designar o modo como as configurações socioaxiológicas de um tempo e espaço manifestam-se na linguagem e no discurso.

No pensamento bakhtiniano tanto a arte quanto a literatura materializam diferentes graus e dimensões de valores cronotopicos, representando por meio deles, o mundo real (vivido) no mundo criado (teórico-literário). Cada motivo, cada elemento da obra ficcional carrega uma valoração, que brota de uma cosmovisão e configura a imagem do homem na literatura em um determinado tempo e espaço (BAKHTIN, 2018 [1975]). “Na arte e na literatura, todas as determinações de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional.” (BAKHTIN, 2018 [1975], p. 217)

A representação de mundo social presente nos textos literários observados por Bakhtin revelava-lhes uma constituição discursiva socioaxiológica alicerçada em cronotopos de épocas passadas. Do mesmo modo, na vida acadêmico-profissional, o constituir-se engenheiro(a)-docente encontra tempos e espaços distintos entre o tornar-se (processo arquitetônico contínuo e inconcluso) e o atuar (a partir de um determinado ponto da vida, alicerçado a um estilo próprio, singular, único e valorativo). Ao atuarem, reproduzem sua visão de mundo constitutiva, refratada e refletida ao longo da vida vivida em tons e matizes axiológicas distintas.

As obras construídas pelo Círculo não apresentam um método pronto e acabado para a realização de uma ADD, contudo o dialogismo realizado acerca do entendimento da constituição discursiva do ser-sujeito, por intermédio da linguagem e não da linguística pura, permite compreendê-la como sendo uma relação indissolúvel entre língua, linguagem, sentido histórico e sujeitos (BRAIT, 2015; 2018).

Não pode haver relações dialógicas tampouco entre textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais.

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas

²¹ Para Bakhtin (2018 [1975]), não importa o sentido específico da teoria da relatividade. A transferência do termo cronotopo como espaço-tempo para o campo de estudos literários dá-se quase (não inteiramente) como uma metáfora. Para o teórico importa nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Para o pensamento bakhtiniano o cronotopo é entendido como uma categoria de conteúdo-forma da literatura.

entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística.

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas no campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente esta comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível*, a comunicação dialógica, pois ele abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações situam-se no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 209, grifos do autor)

Em Bakhtin, a singularidade da forma como as relações dialógicas são constituídas socioaxiologicamente, inviabilizam a investigação e interpretação da ADD por intermédio de procedimentos metodológicos formais e generalistas que enrijecem e transformam processos em fórmulas rígidas ou em abissais classificações padronizadas e sistematizadas. Para este pensador, a linguística por si só é incapaz de dar conta desse processo, visto que a ADD carece de um olhar compreensivo para *corpus* discursivo como um todo, seus sujeitos e suas relações instauradas. Sendo assim, concebe à metalinguística uma unidade do saber que propõe ir além do sentido puro e formal do estudo linguístico (semântica, fonética...), à capacidade de por meio da filosofia da linguagem analisar e compreender o sentido constitutivo do discurso.

Quanto mais profundo é o indivíduo, isto é, quanto mais próximo ele está do objeto individual, tanto mais inaplicáveis são os métodos de generalização; a generalização e a formalização obliteram as fronteiras entre o gênio e a mediocridade. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 75)

Para Bakhtin, o objeto de estudo nas Ciências Humanas é o ser-sujeito, vivo, cognoscente, portanto, infinito na produção de sentidos e significações, o que o torna único e complexo. Ao compreender a especificidade do objeto em análise (ser engenheiro(a) que exerce a docência como profissão), a pesquisadora optou por fazer-se também sujeita-pesquisada e buscou, por meio do dialogismo incessante com a sua história vivida, em um ir e vir às lembranças rememoradas, encontrar o sentido histórico da constituição do seu discurso, seus efeitos e seus reflexos no exercício da docência do Magistério superior.

A ADD realizada nesta pesquisa foi desenvolvida em perspectiva bakhtiniana. Sustenta-se no dialogismo incessante com o objeto em análise, explorando no contexto

epistemológico, social e cultural o sentido histórico da vida vivida, revisitada e rememorada, na busca pela compreensão dos discursos, constituídos e refletidos no modo de ser e na maneira de participar ativamente das esferas de formação, produção e circulação profissional e acadêmica.

Doubrovsky (2014) considera que nenhuma memória é completa ou fiável em sua totalidade, para ser categorizada exclusivamente como o modelo tradicional autobiográfico. De fato, o próprio ato de posicionar-se sobre a própria vida do interior desta, ainda que com o auxílio do outro, te possibilita contemplar profundamente apenas a partir de um ponto de vista: é o olhar do outro sobre si, mediante o seu discurso constituído pelo e com o auxílio do outro.

[...] as lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se mistura, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua “sinceridade”, seu desejo de “veracidade”, comporta sua parte de ficção. [...] a consciência de si é, com muita frequência, uma ignorância que se ignora. O belo modelo (auto)biográfico não é mais válido. (DOUBROVSKY, 2014, p. 121-122, grifos do autor)

Lecheta (2019) também relembra que o próprio ato de se rememorar, retornar às lembranças, se circunscreve na esfera do irrepetível. Cada movimentação sempre se dá (num tempo e num espaço) carregada de novas percepções de vida, de mundo, do outro e de mim mesmo(a). Logo, a concepção que se tem sobre autobiografia seria inadequada a essa pesquisa, restando ao termo autoficção a representação mais significativa para a descrição narrativa integrada a essa obra acadêmica.

Dessa forma, escolheu-se, como alicerce teórico-metodológico, o dialogismo de Mikhail Bakhtin e como acabamento estético o estilo autoficcional de Serge Doubrovsky, escritor e ensaísta responsável pela criação da expressão “autoficção”, por meio do seu romance *Fils*, de 1977. Nesta obra, considera narrativas, nas quais a matéria é estritamente autobiográfica e a maneira estritamente ficcional. Ficcional, não como fictício, como pura invenção, mas como mobilização de estratégias de narrativas verossímeis tomadas de empréstimo ao romance moderno e contemporâneo (NORONHA, 2014). Nesta modalidade é possível a transcrição de momentos vividos, abordando fases distintas (encontros), dando-lhe uma intensidade narrativa diferente do modo tradicional autobiográfico, em que se discorre a própria história, da origem até o momento da escrita (GASPARINI, 2014).

A construção desse processo dá-se não como um mero discurso direto da pesquisadora sobre si mesma, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever-se, busca-se posicionar axiologicamente adiante da própria existência, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido.

Em Bakhtin (2017 [1996-2002]), alcançamos essa possibilidade a partir da sua concepção sobre exotopia, que equivale a estar em um lugar de fora, um “fora” relativo, uma zona transição, que margeia a *si* e ao *outro*, mas não excede o ato, apenas distancia-se para vê-lo, a partir do sentido do outro.

“O limite aqui não é o *eu*, porém o *eu* em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, *eu* e o *outro*, *eu* e tu” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 75, grifos do autor). É por meio do outro e com o auxílio do outro, desse posicionar-se em relação aos sentidos do outro, que se consegue compreender o mundo humano, suas decisões éticas, seu labor teórico, suas interações, seu viver, aos quais se encontram representadas na estética das obras.

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos da outra cultura. Um sentido só se revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 18)

Assim, posiciona-se axiologicamente perante a própria vida, sob a ótica exteriorizada, procurando nesta região de fronteira, à margem, se distanciar de si mesma, se auto-objetificando, para a partir do seu excedente de visão, na revisitação da memória, obter a compreensão dialógica e discursiva de si, a partir e com o auxílio do outro, dos sentidos refletidos e refratados no/pelo outro.

3 PROCESSO NARRATIVO

Ao ser indagada, ainda criança, quanto ao que queria ser quando crescesse, seu discurso responsivamente era sempre direcionado a profissões que de certa forma a inspiravam e atendiam às expectativas de seus interlocutores, porém o seu desejo íntimo e oculto era apenas um: ser esposa, ter uma casa, um marido e muitos filhos (ter uma família), o que contrariava tudo o que lhe insistentemente era ensinado por seus avós, desde muito cedo.

_ O melhor marido que se pode ter é o emprego. (Discurso de seus avós maternos.)

Ao estabelecer-se profissionalmente, construir uma carreira, uma trajetória profissional e ao ver-se, algumas vezes, mencionada como fonte de inspiração para a escolha profissional de alguém, a exemplo do momento registrado na IMAGEM 1, rememorava-se de seu processo e indagava-se: o que a fez engenheira, professora e pesquisadora em Educação? Qual o peso das suas escolhas? Até que ponto era responsiva e responsável pelas escolhas de seus outros?

IMAGEM 1 – MOMENTO DISCURSIVO COMO PARANINFA DA TURMA 2017 DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA – Ufac/RBR, NA SOLENIDADE DE COLAÇÃO DE GRAU.



Fonte: Acervo da autora (2017).

A base estrutural do desenvolvimento da existência humana, ao longo de seu processo evolutivo, desde os primórdios da civilização é a busca incessante por conhecimento.

É nesse desenvolver-se (fazer-se, refazer-se, resignar-se, ressignificar-se) que os seres se constituem socialmente e constroem sua identidade profissional, seja ela desejada e bem-sucedida ou não. Nesse trilhar, é natural e salutar que, em alguns momentos de reflexão, surjam questionamentos quanto às suas escolhas, aos seus procedimentos e às suas decisões. A autoanálise em busca do autoconhecimento faz parte desse processo de desenvolvimento humano, assim como o desejo, a vontade e a necessidade de conhecer e compreender também o outro em suas escolhas e suas ações.

Vive-se em sociedade e como ser sociável e plural, para conhecer e compreender o outro, é preciso conhecer-se e compreender-se enquanto sujeito sócio-histórico e dialógico, contrapondo o que reflete/refrata e o que deseja refletir/refratar em seus outros, discursivamente.

[...]Seria possível *contemplar* e *compreender* a própria imagem externa de um puro ponto de vista do eu-para-si? [...] O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua coincidência consigo mesmo) [...]. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 60, grifos do autor)

Para Bakhtin e o Círculo, o olhar de si, a partir do eu-para-si, revela apenas o que o ser-sujeito pensa/acredita ser e não o que de fato ele(a) é. A autoconsciência genuína só é possível com o auxílio do outro. É revelando-se ao outro que o ser-sujeito consegue contemplar e compreender quem de fato é. A partir do olhar do outro sobre si.

Nesse sentido, a construção narrativa deste capítulo estrutura seu *corpus* de pesquisa em meio a fragmentos de experiências rememoradas e organizadas, em tempos e espaços distintos, buscando no outro, ou seja, em seu olhar ativo-responsivo e dialógico, constituído ao longo de uma vida vivida, compartilhada e relacionada com o seu eu, auxiliar o analisar-se discursivamente.

Foi buscando compreender esse constituir dialógico e discursivo de si, na unicidade do seu ser evento, que os momentos experienciados foram reconstituídos, os sentidos vividos escrutinados, as intenções de cada agir/discursar em contraposição aos efeitos refletidos e refratados em seus outros foram materializados, para que, então, se pudesse corporificar o objeto da ADD realizada nesta pesquisa acadêmica.

3.1 O GRANDE IMPACTO

O ano é 2017, mais precisamente o término do segundo semestre letivo na Universidade Federal do Acre (Ufac)²². Mais um dia difícil e de muito trabalho termina para a coordenação do Curso de Engenharia Agrônômica²³ do campus Rio Branco.

Eram quase 13h, horário de término de atendimento externo, o secretário e o auxiliar organizavam-se para encerrar seus expedientes, porém a coordenação, como sempre, permanecia lotada de pessoas e processos, esperando uma solução para suas respectivas demandas. Nesse meio tempo, uma mensagem chega ao seu celular:

_ Não te vi sair hoje cedo. Você vem para o almoço?

Uma pausa e um pensamento: isso aqui está um caos! Os(as) técnicos(as) administrativos(as) estão prestes a entrar em greve. Minha gestão aproxima-se do fim. Preciso honrar com todos os compromissos que assumi. Os(as) alunos(as) e professores(as) necessitam de mim. Não posso falhar!

_ Não, não vou. À noite, depois do treino, nos vemos.

_ Ok.

Esse seria só mais um almoço, de tantos outros que foram suspensos.

Esse seria só mais um dia, de tantos outros em que o comprometimento e o zelo para com aquilo que lhe havia sido delegado seriam priorizados.

O seu *eu* não sossegaria enquanto não finalizasse, ou pelo menos organizasse, todas as medidas que deveriam ser adotadas a cada situação ali imposta. Papéis, canetas, etiquetas e cliques coloridos eram seus grandes aliados. Para que se pudesse dar conta de tudo, a organização era primordial. Não era luxo ou zelo excessivo, como muitos acreditavam. Era

²² Universidade Federal do Acre (Ufac): é uma universidade de ensino público superior, gratuita, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e situada no Estado do Acre, Norte brasileiro. Criada em 25 de março de 1964, pelo Decreto Estadual nº 187, quando da implantação da Faculdade de Direito, foi federalizada em 05 de abril de 1974, pela Lei nº 6.025 e pelo Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974. Fundada sob o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, a Ufac objetiva produzir, sistematizar e difundir conhecimentos para formar cidadãos críticos e atuantes no desenvolvimento da sociedade. Está distribuída em três campus: Ufac Rio Branco (campus sede), situado na capital do Estado, Ufac Cruzeiro do Sul (campus Floresta) e Ufac Brasileia (campus Fronteira do Alto Acre). De acordo com os dados disponibilizados pelo Ufac em números (2019), a universidade disponibiliza à sociedade a oferta de 52 cursos de graduação, 13 especializações, 3 residências em saúde, 19 mestrados, 5 doutorados, 1 mestrado institucional e 4 doutorados institucionais.

²³ Curso de Engenharia Agrônômica – Ufac/RBR: o curso de Agronomia da Universidade Federal do Acre, campus Rio Branco, foi criado em 1982. É um curso integral com aulas sendo ministradas nos períodos matutino e vespertino, com atividades semestrais, constituídas por dez períodos (semestres letivos), distribuídos em cinco anos, com uma carga horária total de 3.930 (três mil novecentos e trinta horas). Possui uma única entrada anual, na qual disponibiliza um total de 50 vagas (PPC, 2011).

necessidade! Tudo deveria estar devidamente registrado em seu *planner*, organizado e identificado por cores (para facilitar a memorização das ações e lhe garantir respostas rápidas e eficazes a todas as indagações que pudessem surgir), dentro dos respectivos prazos, categorizados em: normal – urgente – urgentíssimo!

A faculdade havia ensinado, com seus inúmeros e exaustivos cálculos matemáticos, que para toda equação haveria sempre uma resposta exata, precisa.

Sua vida acadêmica havia sido constituída direcionada às expectativas futuras: plantando o hoje para colhê-lo amanhã. Reduzindo os momentos vividos à simples necessidade de construir um currículo capaz de proporcionar-lhe ingresso, permanência e sucesso no mercado de trabalho. Dessa forma, passou-se pelo Fundamental pensando no Ensino Médio, adentrou-se ao Ensino Médio focada no vestibular, o fez pensando na formação superior, e esta fora alinhada e vivida intensamente para o exercício profissional. Estudou horas a fio na expectativa de que, no futuro, tudo aquilo lhe seria exigido (útil).

Logo, era natural associar o fato de que, no universo profissional, todo trabalho a ser desenvolvido também seria exato e teria uma solução precisa. Entre a teoria e a prática, contudo, existe o real, o concreto, o inacabado e, dependendo da natureza da demanda existente, nem sempre haveria uma solução pronta/acabada/conclusa. E, no caso de existir, esta poderia estar totalmente fora do seu alcance, dependendo parcial ou exclusivamente de fatores externos.

Em geral, os fluxos de trabalho nas coordenações de cursos de graduação na Ufac são sazonais: épocas de realização de matrículas, solicitações de aproveitamento de estudos, trancamentos, eles tendem a intensificar; retornando à calma nos demais dias. Durante os dois anos (2016 e 2017) em que esteve à frente da coordenação do curso de Engenharia Agrônômica, porém, o processo foi intenso e contínuo em todos os semestres letivos.

O curso sob sua responsabilidade possuía em andamento três projetos pedagógicos curriculares – PPC (2000, 2008 e 2011). Destes, as versões de 2000 e 2008 precisavam ser finalizadas, para que a reformulação do projeto de 2011 pudesse ser iniciada, considerando o tempo transcorrido e as atualizações que já se faziam necessárias implantar. As alterações intensas realizadas nesses PPCs vigentes (ementas, carga horária, período letivo, exclusão/substituição de disciplinas), e a forma como a sua transição havia sido operacionalizada, refletiam em um desgaste e uma insatisfação grande na comunidade acadêmica do curso.

O Sistema Integrado de Ensino (SIE) implantado na universidade para fins de realização das matrículas curriculares (semestrais) era novidade. Por meio dele os discentes deveriam realizar várias ações, uma delas seria a solicitação de matrícula curricular (semestral).

O SIE, contudo, não era capaz de identificar pré-requisitos de disciplinas que fossem estabelecidos em função de percentual de carga horária total cumprida. Nele, os pré-requisitos aceitos davam-se em função de códigos de disciplinas. Para algumas disciplinas específicas do curso de Engenharia Agrônômica, entretanto, o PPC estabelecia como critério seletivo o percentual de carga horária gozada, de modo que as matrículas nas disciplinas de Estágios (I, II, III e IV), Ética e Exercício Profissional, Projeto de Monografia e Monografia ficavam impossibilitadas de serem realizadas diretamente no sistema, permanecendo manualmente junto à coordenação do curso. Dessas sete disciplinas, seis eram ofertadas semestralmente e demandavam da coordenação um esforço intenso de checagem e verificação manual de cada histórico escolar para fins de efetivação.

Além do período de matrícula semestral, o calendário acadêmico estabelecia os períodos nos quais outras atividades deveriam ser realizadas, tais como: ajuste de matrícula, cancelamento de matrícula/curso, trancamento de matrícula/curso, solicitação de aproveitamento de estudos, apresentação de atividades complementares, mobilidade acadêmica e processos de conclusão do curso. Apesar da existência do SIE, todos esses processos precisavam ser construídos fisicamente junto à coordenação para, posteriormente, serem lançados junto ao sistema. Um extenso trabalho burocrático e exaustivo feito pela coordenação.

Cabia a esta, ainda, presidir o colegiado do curso, acompanhar as ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE), gerenciar e dar todo o suporte necessário aos trabalhos desenvolvidos pelas comissões de jubramento, de avaliação de atividades complementares, de organização das semanas acadêmicas e eventos. Bem como, aí não por obrigação, mas por praticidade acadêmica, a figura da coordenadora acabava constituindo-se “a coordenação” e cabia a esta representar e lutar pelos interesses do seu curso junto ao Conselho Universitário (Consu), Fórum de Coordenadores, Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (Crea-AC), associações, sindicatos, dentre tantas outras representações que surgissem.

Ficava a cargo da coordenação, também, garantir a paz e a ordem no reinado do seu curso, supervisionando e gerenciando as ações necessárias à operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, certificando-se:

- do pleno funcionamento dos ares-condicionados, projetores de multimídia e seus respectivos cabos, iluminação, mesas/carteiras, banheiros, bebedouros, bem como toda a estrutura física necessária ao desempenho das atividades;
- que o docente estivesse em sala no horário e local acordados no início do semestre, que apresentasse o plano de ensino aprovado pelo colegiado do curso, que divulgasse o resultado das avaliações conforme lhe é regimentalmente estabelecido, que cumprisse o regimento e o calendário acadêmico e que se fizesse presente nas reuniões e demandas importantes do curso;
- que o discente valorizasse o momento de ensino-aprendizagem proposto e não trocasse a aula pelo truco; que, assim como o docente, também cumprisse o regimento acadêmico, estando atento e respeitando os prazos do calendário acadêmico.

A responsabilidade para demandar e gerenciar o monitoramento das obras de adequações dos espaços físicos no seu curso de graduação também recaíam sobre a coordenação.

Enfim, foram muitas as ações coordenadas nesse período, conforme pode ser observado na prestação de contas do término do mandato feita à comunidade acadêmica (APÊNDICE 1).

Alguns momentos de contemplação e prazer materializavam-se ao olhar o resultado e perceber todo um trabalho de coordenação bem-feito, coeso, garantindo ao curso reconhecimento e respeito junto à universidade e à sociedade (ANEXO 1). Estes, porém, lhes eram efêmeros. O desgaste emocional gerado para que tais produtos fossem entregues no universo acadêmico pesava sobre os seus ombros. Ao fim do dia, cotidianamente ao deitar-se e agradecer a Deus por mais um dia vencido, pelo privilégio de poder chegar em casa e encontrá-la em ordem, por ter a compreensão integral (ou o aceite silencioso) da família pela ausência no convívio diário, por ter batido as metas estabelecidas, questionava-se: *a que preço? Quem naquele dia teria cruzado o seu caminho e havia sido ignorado por*

sua determinação em honrar o cumprimento da entrega de seus produtos? O que a satisfação de ter uma meta batida ocasionava no outro e/ou nos outros dos seus outros?

Uma voz pairava sobre si:

— A melhor coisa do mundo é a consciência tranquila pela certeza do dever cumprido (Fala de seu pai-avô).

O seu dever estava cumprido, seus produtos estavam sendo entregues, mas sua consciência não encontrava paz. Os inúmeros elogios recebidos pelo trabalho de excelência desenvolvido exigiam-lhe um alto preço. Não que algo “desonesto” estivesse sendo desenvolvido. Se tinha uma coisa que prezava era uma reputação lícita, ilibada. Honestidade e integridade eram condições imprescindíveis na sua vida.

O viver em sociedade, relacionando-se com o outro; o escutar o outro, compreendendo e respeitando seu pensar, seu posicionar, seu tempo e seu processo, estava totalmente à parte do seu foco legalista e produtivista. Empatia e alteridade não lhe foram ensinadas e a ausência desses sentidos no seu agir, a partir do olhar do outro, lhe confrontara e trouxera um grande impacto!

IMAGEM 2 - SENTIMENTO EXPRESSO POR UM GRUPO, SOBRE A GESTÃO DO CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA/Ufac, NO ANO DE 2017.



Fonte: Print de uma postagem realizada em uma rede social, por uma página identificada como Pirolenhos S. A. (2017).

A forma autoritária como fora tachada por algumas de suas ações lhe afetava. Não no sentido de ingratidão por parte daqueles que a consideravam assim, mas no sentido de: *quais atitudes estariam sendo realizadas que refletiam, reverberavam esse pensar opressivo?* Por mais que lhe dissessem que tal declaração era irrelevante diante dos serviços prestados, a imagem ruminava em seu pensar sobre si, sobre suas ações. Não sob o ponto de vista de que tal manifesto fosse suficientemente capaz de diminuir seu trabalho, ou porque desejasse o título de, além de competente, “super querida”, mas porque se indagava e buscava na rememoração do trabalho desenvolvido o que teria feito a esta “minoría” para que lhe interpretasse assim: *teria sido um olhar, uma palavra, uma ação, ou a ausência diante da dor/necessidade do outro? Que imagem queria no seu legado? A da profissional que produz a qualquer preço?* Não! Os fins justificarem os meios não lhe pareciam algo íntegro, honesto, e integridade e honestidade eram os mandamentos primordiais ensinados por seu pai-avô.

É nesse momento de reflexão sobre si, de confronto entre seu pensar e seu agir enquanto docente, que iniciava um despertar para o fato de que a vida e o exercer profissional não eram exatos, pragmáticos e precisos, como haviam ensinado-lhe.

Não se sabe quem idealizou e difundiu a representação exposta na figura anterior. Não se sabe quantas vozes ela representava (uma, duas ou várias), quem são (docentes, discentes, técnicos ou sociedade), nem de qual(is) curso(s) ou instituição. Sabe-se, contudo, o suficiente, que ela representava um sentir, real, concreto, vivo e que demandava responsivamente uma análise responsável.

Ao refletir sobre a imagem e a forma como todo o sucesso de sua gestão havia sido constituído, percebia que o estar responsável pela coordenação de um curso era um trilhar tênue entre a realização de ações, a entrega de produtos, o cumprimento de metas e prazos regimentares, com, por e para sujeitos.

Muitas das atribuições absorvidas eram devidas a outro patamar de responsabilidade administrativa. A inexperiência, não obstante, associada à falta de uma política de preparação e acolhimento docente para a execução do cargo de coordenador(a) de curso na esfera pública; a falta de clareza institucional na identificação das atribuições da coordenação (UFAC, 2013a; 2013b); juntamente com o desejo ardente de que o curso fluísse com perfeição (não para mérito próprio, mas para que seus discentes e docentes se sentissem orgulhosos em fazer parte dele), conduziram-lhe a um processo exaustivo e desgastante, com

entregas de produtos extremamente relevantes e necessários, mas sem a acuidade perceptiva, sem a escuta alteritária dos sujeitos no seu entorno e sem olhar as sensações que tais ações poderiam estar despertando.

Seria ingenuidade não refletir sobre a figura exposta, também sob o viés político. Um meio para desestabilizar uma professora que, de repente, começa a ter seu trabalho destacado, a ponto de ter seu curso visibilizado e reconhecido publicamente (ANEXO 1). Suas lembranças, contudo, forçavam-lhe a enxergar a existência de uma lacuna em seu processo formativo, que não poderia mais ser silenciada. O esforço descomunal para que tivesse chegado até ali a certificava que isso não era normal.

Uma atitude precisava ser tomada.

O doutorado outrora adiado encontrava-se agora em seu momento de apreciação. Área e local precisavam ser devidamente definidos.

Duas oportunidades lhes eram possíveis: permanecer no seu universo exato, pragmático, racional, dando prosseguimento à sua carreira docente, mediante o aprimoramento técnico da sua área de atuação (Ciência do Solo – Pedologia) ou mudar, seguir seus instintos e ir em busca de respostas para os questionamentos que tanto lhe angustiavam. Não era uma decisão fácil a ser tomada. Vários fatores precisavam ser ponderados, riscos deveriam ser analisados. Mudar um currículo a esta altura da vida profissional, garantindo que o mesmo conseguisse ter aproveitamento eficaz em seu universo tecnicista, sem transformá-lo em um *Frankenstein*, era um risco alto a ser corrido.

A ideia de fazer doutorado em Educação, todavia, permanecia obsessiva e em sua mente divagavam vários questionamentos: *até que ponto o seu pensar rígido, o seu agir incisivo e pragmático estava alicerçado à sua formação acadêmica-profissional nas Ciências Exatas? Continuará o seu processo de ser excelente em saber fazer e péssimo em dialogar e relacionar-se com o outro? Isso lhe faria feliz e realizada profissionalmente? Seria possível encontrar respostas aos seus anseios nas Ciências Humanas?*

Até aquele momento acreditava que a razão da sua deficiência “dialógica-relacional” e da forma assertiva, muitas vezes impositiva e até febril, do seu discursar no Magistério seria decorrente da ausência de saber didático. Saber este amplamente trabalhado nas licenciaturas e alheio ao processo formativo dos cursos de bacharelado, em que estão inseridas as Engenharias. Sabia que um doutorado técnico não lhe ajudaria a suprir suas

deficiências. Já o saber didático lhe parecia o encaixe perfeito, era o que faltava em seu processo formativo e, assim, decidiu pelo Doutorado em Educação.

Ao iniciá-lo, as expectativas eram imensas, ainda que em um nível de percepção ingênuo e pragmático, acreditava que lá encontraria profissionais excelentes, humanísticos que lhe apresentariam um portfólio imenso de técnicas e métodos didáticos (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, Metodologias Ativas: Problem Based Learning - PBL, Sala de Aula Invertida, Sistemas Híbridos, dentre outros) capazes de torná-la a melhor professora do mundo.

Ledo engano! Não, esse não era o sentido principal, operacionalizado pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* no qual se submetera. Assim como nos programas de pós-graduação que conhecia à época, junto às Ciências Naturais e Exatas, o perfil do PPGE-UFPR também era direcionado à produção científica do conhecimento, cuja missão constituía-se no “qualificar profissionais no campo da educação e formar pesquisadores, produzindo pesquisa de excelência em diálogo nacional e internacional, de forma inclusiva, democrática e com qualidade socialmente referenciada”. (PPGE-UFPR, 2021)

Ao adentrar no universo do fazer ciência, por meio das Ciências Humanas, conhecer o pensamento bakhtiniano, imergir em seus pressupostos e em pesquisas e obras desenvolvidas por cientistas que os estudam, compreendendo e vivenciando suas teorias/conceitos, enquanto ser-sujeita (humana, viva, pensante...), um novo mundo lhe fora apresentado. Um mundo inacabado, em movimentação e em transformação contínua de seres constituídos socialmente, por meio das inúmeras relações dialógicas estabelecidas ao longo de toda uma vida vivida, permeada de manifestações discursivas, recheadas de entonações e valorações constituídas, a partir do seu lugar de existência histórico-cultural-social-político.

Encontrar as respostas para suas inquietações, compreendê-las e ressignificá-las seria possível, mas lhe demandaria um longo, dolorido e incessante processo dialógico consigo. Exigiria uma revisitação responsiva em seu passado, extra localizando-se de seu *eu* para, por meio da análise dialógica das relações estabelecidas com seus *outros* ao longo dos encontros e desencontros vividos, compreender o sentido histórico do seu discurso.

3.2 PRIMEIRO CONTATO COM O MUNDO

Ao analisar a constituição discursiva do ser humano, por meio da Filosofia da Linguagem, é possível compreender que tudo que o compõe discursivamente não é seu. Não

em essência, origem. “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 29-30)

Cada enunciado formulado por um ser-sujeito resulta de vários outros discursos que lhe perpassam desde o nascimento até o momento em que sua emissão é provocada. Todo discursar é intercompletado ao longo de todo um trilhar de vida, por muitas e mútuas trocas, de acordo com a sociedade com a qual se vive e convive.

Para entender os processos relacionais que contribuíram para a constituição dialógica do discurso docente, objeto dessa análise, a pesquisadora e sujeita-pesquisada regressará no tempo e buscará nas memórias, nos encontros e desencontros vividos antes de seu ingresso no universo acadêmico.

O ano é 1980, início de abril, finalzinho do inverno amazônico²⁴ no Estado do Acre e uma adolescente de 15 anos está prestes a dar vida à sujeita-pesquisada desta obra acadêmica (IMAGEM 3). Não foi uma gravidez planejada ou desejada, foi apenas, como se diz no Acre, fruto de desobediência.

IMAGEM 3 – MÃE DA SUJEITA-PESQUISADA, NO QUINTAL DE SEUS PAIS.



Fonte: Acervo da autora (1980).

²⁴ O chamado "inverno amazônico" é a denominação regional em parte das Regiões Norte e Nordeste do Brasil do período mais chuvoso do ano. É um nome popular utilizado por quem vive nestas regiões para justificar um período com mais nebulosidade e chuva frequente, quando faz menos calor (TERRA, [2020] 2021).

Desobediência que, segundo o dicionário on-line de Português (2020), “vem de desobedecer que é o que não obedece; que se recusa a aceitar regras, ordens, leis, prescrições; desobedecer aos professores; desobedecer às leis; existiam grandes problemas para aqueles que desobedecessem”. Para o evangelho cristão, meio social em que fora constituída discursivamente, o ato de desobedecer é o descumprimento dos mandamentos de Deus, instituídos para a proteção da humanidade. Biblicamente, o ato de desobedecer é denominado pecado e o seu fazer é o que separa o homem de Deus, condenando-o a morte. (Efésios 5:6; Colossenses 3:5-7; Isaías 24:4-5; Efésios 6:1-4)²⁵

Tentando remediar o problema, sem compartilhar nada em casa, a adolescente escolhe fugir e ir morar com a família do pai do seu bebê. Uma família de ascendência libanesa da qual não havia e ainda há pouco conhecimento a respeito. Na época, apesar da pouca idade (18 anos), o pai do bebê havia passado por duas perdas recentes e consideráveis: uma irmã mais nova, que com 16 anos foi vítima de um acidente automobilístico; e a mãe, que faleceu em decorrência de uma saúde debilitada, intensificada pela tristeza não recuperada, no luto vivido. Morava com seu pai e sua outra irmã.

O ambiente era completamente diferente do meio no qual havia sido criada. Os valores eram outros. Na tentativa de solucionarem o problema gerado, casaram-se, porém cada um trazia consigo, na bagagem, discursos alicerçados em posições axiológicas constituídas a partir de contextos históricos-sociais-culturais extremamente distintos. Isso, somado a pouca idade e a inexistência de independência financeira, fez com que a convivência fosse rapidamente desgastada. Após dois anos juntos, a fórmula adotada para tentar remediar o “problema” encarado como “fruto de desobediência” trouxe-lhes outro “problema”. Ao ver-se obrigada a retornar à casa dos pais com uma filha pequena, descobria que estava novamente à espera de mais uma criança.

²⁵ Ninguém os engane com palavras tolas, pois é por causa dessas coisas que a ira de Deus vem sobre os que vivem em desobediência (Efésios 5:6). [...] Assim, façam morrer tudo o que pertence à natureza terrena de vocês: imoralidade sexual, impureza, paixão, desejos maus e a ganância, que é idolatria. É por causa dessas coisas que vem a ira de Deus sobre os que vivem na desobediência, as quais vocês praticaram no passado, quando costumavam viver nelas (Colossenses 3: 5-7). [...] A terra seca-se e murcha, definha os nobres da terra. A terra está contaminada pelos seus habitantes porque desobedeceram às leis, violaram os decretos e quebraram a aliança eterna (Isaías 24:4-5). [...] Filhos, obedeçam a seus pais no Senhor, pois isso é justo. “Honra teu pai e tua mãe” – este é o primeiro mandamento com promessa – “para que tudo te corra bem e tenhas longa vida sobre a terra”. Pais, não irrite seus filhos; antes criem-no segundo a instrução e o conselho do Senhor (Efésios 6: 1-4). (BIBLIA ONLINE, 2021)

O retorno não foi fácil. A alegria e altivez da juventude eram diuturnamente massacradas pelo orgulho ferido nas decisões prematuras outrora tomadas. O medo, a insegurança, a angústia e o desespero mais uma vez a impediriam de usufruir com prazer da experiência viva de uma gravidez desejada, planejada e segura. Dia após dia, a única certeza que lhe acompanhava era a de que tudo isto era consequência única e exclusiva dos seus atos, fruto das suas escolhas erradas.

Após o término da relação, o pai das crianças simplesmente virou a página da sua vida e seguiu seu destino como se nada tivesse acontecido, como se nunca tivesse tido filhos. Ela continuou firme, aceitando todos os desafios que a vida, incansavelmente, a traria, ano após ano, apoiada na certeza de que esse era o preço a pagar pela consequência dos seus atos, fruto das suas escolhas. O resultado punitivo por sua desobediência.

Na crença de que todas as consequências vividas eram decorrentes das suas escolhas, nunca se permitiu abater, nunca murmurou, nem verbalizou sobre o ocorrido. Nem mesmo quando sua mãe, na tentativa de solucionar o “problema”, dessa vez sanando o mal pela raiz, decidiu esterilizá-la por meio de uma intervenção cirúrgica, tendo apenas 18 anos. Ela simplesmente aceitou obediente e seguiu sua vida com determinação e resiliência, absorvendo as consequências de suas ações intempestivas e juvenis como fruto de escolhas consideradas, por ela, como maduras e conscientes.

O discurso de seu pai diante dos fatos era único:

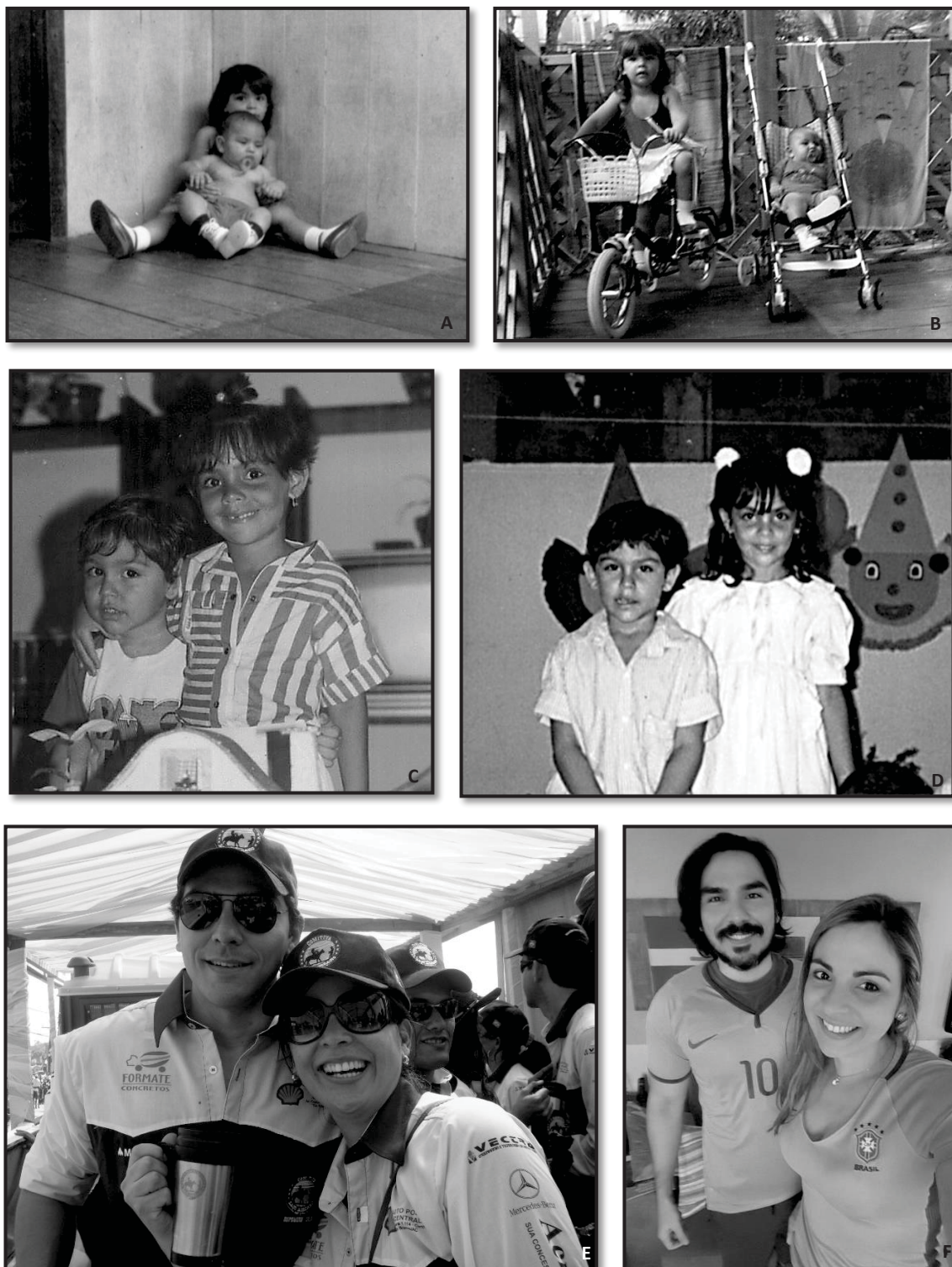
— *O melhor marido que uma mulher pode ter é o emprego.*

— *Um bom emprego só lhe será possível se estudar e conseguir um diploma.*

E foi nessa teoria que ela se apegou. Fez do estudo a solução para as dores e cicatrizes do seu processo, na esperança de que, por esse meio, pudesse consertar suas escolhas e refazer a sua história.

Para ajudá-la, seus pais assumiram a guarda dos netos, os tutelaram e os criaram como filhos (IMAGEM 4). Com apenas dois anos de vida e com seu irmão bebê, nossa sujeita-pesquisada passou a viver e, conseqüentemente, constituir seu referencial de pai e mãe com seus avós maternos.

IMAGEM 4 – OS NETOS CRIADOS COMO FILHOS PELOS AVÓS MATERNOs.



Fonte: Acervo da autora (A e B - 1982; C - 1985; D - 1987; E - 2009; F - 2018).

Sua mãe-avó (1934-2012) era uma mulher virtuosa, biblicamente falando. Nascida em um lar evangélico muito simples na vila Japiim²⁶, situada no município de Mâncio Lima²⁷, interior do Estado do Acre, tinha um coração doce e ao mesmo tempo muito rígido. Não era de abraços ou menções afetuosas. Repelia e repreendia com um olhar sempre meigo e um tanto tímido a todos que insistissem em tentar romper essa barreira. A tentativa de seu pai-avô em abraçá-la ou prestar-lhe um carinho publicamente sempre a fazia escapular e ausentar-se do ambiente, resmungando: *Ah! Esse Manu, não sabe que não gosto disso?* E, mudando rapidamente o foco, seguia para o próximo afazer do dia.

Dona Anália, como era conhecida, possuía uma forma de amar única, discreta, humilde e sincera. Por meio do zelo com a casa, esforçava-se para proporcionar a todos um ambiente aconchegante, limpo e agradável. Seus lençóis humildes permitiam a sensação da mais nobre seda, de tão bem cuidados. Sua penteadeira abarrotada de cremes e perfumes baratos, que era o que a vida lhe permitia usufruir no gozo de sua vaidade despretensiosa, refletia o quanto prezava por um corpo e um ambiente limpo, cheiroso e bem cuidado. Sua comida, extremamente simples, de cardápio restrito, era sua melhor forma de demonstrar seu amor.

O pouco que dona Anália sabia cozinhar era de um sabor inigualável. A galinha caipira, sagrada de todos os domingos, servida sempre ao regressarem da escola bíblica dominical (missão obrigatória de todos os domingos), seu cuscuz de café da manhã e seu arroz-doce de fim de tarde eram insubstituíveis. Aquilo de que todos gostavam, como forma de demonstrar seu amor, ela repetia por dias, até que alguém reclamasse e a deixasse irritadíssima, sendo logo taxado pela mesma de “enjoado(a)”. Ela verbalizava, então, o clássico discurso de mãe: *A gente faz tudo para agradar e nunca, nunca, está bom!* Daquele

²⁶ A vila Japiim, denominada hoje Japiim-Pentecoste, é considerada uma área de relevante interesse ecológico e portal de entrada para o Parque Nacional da Serra do Divisor, maior centro de biodiversidade do planeta. Instituída unidade de conservação, por decisão da própria comunidade, a fim de garantir sua preservação sem restrição da utilização dos recursos naturais de modo manejado e sustentável, a antiga vila Japiim mantém os recursos naturais existentes, garantindo o peixe, o açaí e o buriti para 70% da população que utiliza esses alimentos para fins de subsistência. Essa unidade de conservação possui cerca de 25 mil hectares e compreende uma extensão de várzea incorporada aos rios Japiim e Moa. Recebe esse nome por ser um dos grandes abrigos do pássaro Japiim. Tem uma flora riquíssima constituída por palmeiras, bromélias e orquídeas, assim como também possui uma gigantesca diversidade faunística (macacos, capivaras, pacas e muito mais). (UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO BRASIL, 2021 [2010])

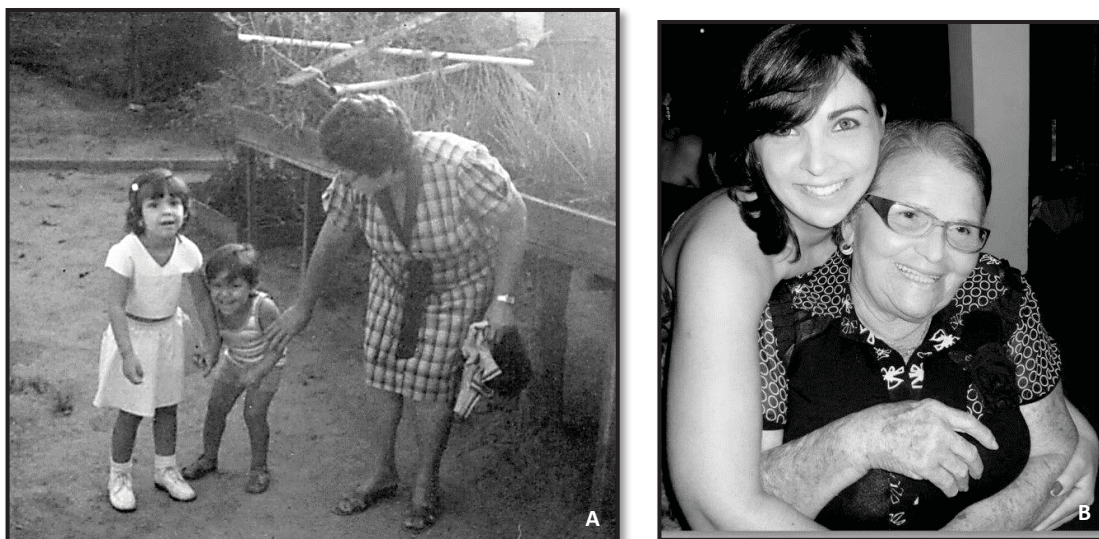
²⁷ Mâncio Lima, município fundado em 1977, situa-se na divisa com o Peru, a 617 km da capital acreana e, aproximadamente, a 2.870 km (em linha reta) da capital federal Brasília, sendo, portanto, considerada a cidade mais ocidental do Brasil. (PREFEITURA DE MÂNCIO LIMA, 2021)

momento em diante não fazia mais aquela comida e só quando a mesma estivesse sendo solicitada por aclamação de todos, ela voltava a fazê-la, com orgulho e esmero.

O seu olhar extremamente expressivo era a sua melhor forma de afagar e repreender todos à sua volta. Seu sorriso aconchegante, sempre com um ar acanhado, contrário ao de todos os filhos (barulhentos e extravagantes), era a sua forma de acarinhar a distância. Se existe sorrir com a alma, ela o fazia com louvor!

Contida, educada, com tom de voz sempre baixo e manso, só se manifestava se fosse especificamente solicitada.

IMAGEM 5 – DONA ANÁLIA, COM OS NETOS CRIADOS COMO FILHOS EM A, E EM B COM A NETA-FILHA (SUJEITA-PESQUISADA).



Fonte: Acervo da autora (A - 1984; B - 2010).

Amava flores, ainda que de plástico! Seu senso de limpeza e organização a impedia de conviver harmonicamente com o processo natural de queda das flores, frutos e folhas, o que a mantinha em pé de guerra com a natureza. Juntou cada centavo até conseguir concretar e revestir com cerâmica o quintal inteiro para, finalmente, poder desfrutar de uma varanda imensa, escaldante, porém, limpa e livre de plantas caídas.

Apesar de ser considerada uma dona de casa exemplar, sua vida não se restringia apenas a afazeres domésticos. Era uma mulher extremamente avançada para seu tempo. Ao casar-se em 1960, já exercia uma carreira profissional como professora na vila em que

morava e a manutenção de seu trabalho foi condição primordial para o respectivo aceite de casamento.

Após matrimoniar-se, teve quatro filhos e, mesmo assim, continuou trabalhando e estudando. Com muita superação, conseguiu formar-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Seu método cristão, filosófico e didático, clássico para educar todos em casa, inclusive o sr. Manu, era o tradicional *gelo*. Se algo “errado” fosse feito, todo o seu amor e doçura, já naturalmente rígidos, se transformavam em um *iceberg*, que só se dissolveria se o “malfeito” fosse verdadeiramente reconhecido pelo autor da ação. Não era de bater boca com o marido, nem de gritar ou de agredir fisicamente os filhos, muito raramente escapava-lhe uma palmada. Sua arma era o duro e temido *desprezo*.

O pai-avô (1922-2016) da sujeita-pesquisada era um sobrevivente de uma vida amargurada, categorizada por ele mesmo como vida sem infância. Nascido em um lar extremamente pobre na zona rural, também do município de Mâncio Lima, interior do Acre, fora, desde os cinco anos, obrigado a trabalhar no roçado para ajudar no sustento familiar. Filho de um homem excessivamente pobre e rude, cresceu sob a revolta de ter tido sua infância usurpada.

Com muito sacrifício conseguiu cursar até a segunda série primária, o que lhe possibilitou a satisfação de poder materializar seus pensamentos por meio da escrita.

Para ter o que comer foi forçado a trabalhar no roçado até os 22 anos, o que lhe rendeu um ódio brutal pela enxada e o levou a acreditar que a única forma de libertação que o ser humano poderia ter para se contrapor à vida sofrida na roça seria por intermédio dos livros. Liberdade esta, infinitamente, distante da sua realidade.

Nessa mesma idade, por se sentir humilhado e explorado pelo seu pai, viu-se obrigado a sair de casa e, na esperança de conseguir recursos para poder constituir uma família e ter um lar digno, procurou um seringalista e fez sua primeira aviação²⁸, composta

²⁸ *Aviação* era uma expressão adotada pelas *casas aviadoras* na operacionalização das ações desenvolvidas junto ao seringal. As casas aviadoras eram unidades responsáveis por *aviar* aos seringalistas o fornecimento de todos os gêneros, utensílios e instrumentos necessários para o funcionamento dos seringais. Em troca, estes assumiam a obrigação de destinar às casas aviadoras toda a produção da borracha do seringal *aviado*. Por sua vez, no último elo da cadeia, o seringalista (patrão) procedia ao aviamento dos seus seringueiros, fornecendo-lhes todos os insumos e materiais necessários à extração da borracha. Em contrapartida, o seringueiro teria que lhe entregar toda a produção e trabalhar pelo menos seis dias na semana. Esse sistema de exploração propiciava o endividamento automático do seringueiro, que não possuía alternativa, a não ser continuar trabalhando sob péssimas condições na tentativa de amortizar a dívida contraída (MARTINELLO,

por: 1 bacia, 5 kg de banha, 2 caixas de cartucho, 1 kg de pólvora, 2 kg de chumbo, 2 paneiros²⁹ de farinha, 1 terçado, 128 molhos de tabaco, 2 milheiros de papelim³⁰, 1 panela, 1 prato e 1 colher (*dados extraídos das anotações do pai-avó da sujeita-pesquisada*).

Durante cinco anos dedicou sua vida, seu esforço e seu trabalho àquela colocação no seringal. Um trabalho ingrato e solitário que lhe rendeu um adoecimento grave no fígado e no baço, sendo salvo pelos cuidados de um padre responsável pela paróquia do município em que nasceu.

Após recuperar-se, não voltou mais para o seringal, seguiu sua vida trabalhando como diarista, assistente de pedreiro, até finalmente conseguir ser contratado pelo serviço público, na categoria de guarda sanitário da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam).

Apesar de manter-se longe da enxada, o trabalho também era exaustivo, perigoso e lhe demandava viagens solitárias e longas de 60, 90, até 120 dias, de canoa, no sol e na chuva, dedetizando as propriedades rurais no interior da Amazônia, distribuindo a toda a população ribeirinha medicamentos e orientações³¹ para fins de erradicação das doenças endêmicas na região, em especial a malária. Eis aí a razão de sua atribuição também ser conhecida como guarda da malária.

Toda experiência proporcionada pela vida agressiva do trabalho pesado e solitário aumentou a sua convicção de que apenas por meio do estudo alguém poderia ter o que costumava categorizar como *lugar ao sol*, ou seja, condição necessária para se ter um sustento, mediante a realização de um trabalho digno, sem dor e sofrimento.

1988, p. 44-45; PORTAL YPADÊ, [2016] 2021). Essa é uma forma de trabalho categorizada como crime análogo à escravidão pelo Código Penal (art. 149), pois restringe a locomoção do trabalhador em função da dívida contraída com o empregador (Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003 – Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940).

²⁹ Paneiro é o cesto amazônico por excelência, feito de talas de guarimã, guarumã ou arumã. É confeccionado em traçado hexagonal, formando "estrelas de Davi". A palavra paneiro é híbrida, vem do tupi - PANÁ (cesto) com o sufixo português – EIRO, que expressa uso, finalidade e profissão (paná + eiro = paneiro). Os tradicionais paneiros são utilizados para embalar de roupas a alimentos. Até animais são transportados em paneiros na Amazônia (FLORESTA [2011] 2021, grifos do autor).

³⁰ Papelim era um papel típico da região, de gramatura muito fina, similar à do papel de seda utilizado para enrolar porções de tabaco e formar um cigarro "natural", similar ao cigarro de palha (feito com a palha seca do milho).

³¹ O guarda da malária em epidemiologia possuía quatro tarefas importantes: 1. Instalar postos de notificação; 2. Supervisionar os postos de notificação de sua zona de trabalho; 3. Colher lâminas de sangue e medicar pessoas suspeitas de malária, quando solicitado, e, obrigatoriamente, nas localidades indicadas no seu itinerário; 4. Divulgar entre os moradores das localidades visitadas a natureza do seu trabalho, sua importância para a erradicação, a existência e finalidade dos postos de notificação, quando houvesse (Ministério da Saúde – sem ano).

Quando finalmente conseguiu casar-se e constituir a família que tanto sonhara em tantas noites sozinho nos varadouros desbravados no interior da região amazônica, não lhe restaram forças, nem paciência para os livros. Dedicou toda sua vida ao serviço braçal e do lar, com a casa e as crianças, para que sua esposa, que após o terceiro filho possuía apenas a quarta série primária, pudesse, além de trabalhar, estudar para ter um diploma de nível superior. Na sua ignorância, ele sabia que só assim ela seria capaz de ter conhecimento à altura para transmitir aos filhos e com isto lhes garantir a chance de poder desfrutar *um lugar ao sol*.

A vida solitária e sofrida, vivida nos serviços prestados, não lhe suscitou identidade social, nem consciência de classe. O acesso restrito aos meios de comunicação não lhe permitiu compreender a importância da coletividade enquanto entidade de classe, nem vislumbrar as conquistas sociais alcançadas pelos sindicatos. Para ele, sindicalista era um sujeito de muita oratória e pouco trabalho.

Acreditava que as leis de segurança pública deveriam ser mais fortes para que a própria sociedade a respeitasse.

E se os homens que fazem leis concordarem com o pensamento do senador Amaral Neto, para que a “pena de morte” seja instituída no Brasil, só assim será posto um freio nos mais inescrupulosos agressores da sociedade que cada dia que passa menos receio eles têm da justiça porque sabem que muito ou quase nada eles sofrem quando praticam seus atos criminosos. Infelizmente o que assistimos com muita frequência é a polícia prendendo de manhã e a justiça soltando, à tarde [...] (Trechos das anotações do livreto escrito pelo sr. Manoel Vasconcelos, denominado Vida Sem Infância - 1987).

Era um crítico incisivo aos pais que abandonavam seus filhos ou que permitiam o seu desenvolver-se na rua, sem os cuidados e a proteção necessários para que uma criança pudesse constituir-se um cidadão ou uma cidadã de bem. Para ele, os pais eram os únicos responsáveis pela educação cívica e moral de seus filhos.

Um Exemplo:

Quem é que não tem conhecimento de que os moleques fazem de nossas ruas campo de futebol?

Quem é que não tem conhecimento das gritarias, dos palavrões e de outras espécies de malfeitos praticados pelos moleques, isto a qualquer hora do dia ou da noite, perturbando o sossego de quem trabalha? Será que os pais não têm conhecimento disto? Será que a mãe não sente falta do filho? E nem procura saber o que o mesmo está fazendo fora de casa?

Não aceitamos, justificativas, porque o dever do pai quando chega em casa é procurar saber onde estão os filhos e o que estão fazendo.

Na rua onde moro existem várias pessoas semi-analfabetas, pessoas que sempre moraram na cidade e bem pertinho dos estabelecimentos de ensino, e quando se pergunta àquelas pessoas se sabem ler e escrever a resposta é sempre “não”, motivo era não gostar de ir à escola. Evidentemente os próprios pais são os principais responsáveis por este caso.

Certo dia, eu estava na calçada de nossa casa, quando passava uma cadela que estava em época de procriação, como aquele animal era manso, os moleques da casa vizinha, amarravam aquele animal em um poste da rua e um deles gritava: paga Cz\$ 10,00 (dez cruzados) quem quiser assistir essa cadela cruzar. Só que a palavra “cruzar” fora pronunciada da forma mais escandalosa possível, e o avô responsável por aqueles moleques, estava assistindo a tudo como se estivesse assistindo a um belo capítulo de uma gostosa novela. Com ar de riso cínico, como se nada estivesse acontecendo de anormal.

Então está provado que os pais são os principais responsáveis em grande parte dos desajustes dos filhos e para com a própria sociedade, principalmente com respeito à educação do lar (Trechos das anotações do livreto escrito pelo sr. Manoel Vasconcelos, denominado Vida Sem Infância - 1987).

O exercício árduo e solitário, aliado à sua natureza íntegra e honesta, de obediência, de ação voltada à sobrevivência, o fazia crer que a palavra de um homem associada à sua práxis era o bem mais precioso que alguém poderia ter para si e para seus descendentes. Também acreditava que, com dignidade, esforço e dedicação, qualquer pessoa seria capaz de conseguir melhorar sua condição de vida, por mais dura e ingrata que esta pudesse ser.

Ao lembrar e narrar sua história, a descrevia como *um rosário de amargura*.

— Fui criança e não tive infância (Discurso de seu pai-avô).

Mesmo assim, sentia-se vitorioso, graças ao esforço excessivo que havia realizado para garantir a diplomação de sua esposa e de seus filhos.

Encarava essa batalha como *missão* e desfrutava cada conquista com orgulho e com *a certeza do dever cumprido*.

A vida dos filhos, quando rotineiramente comparada à dele, iniciada sempre com a célebre frase *no meu tempo...*, era definida e verbalizada como: *um mar de rosas*. A dos netos, criados como filhos, era considerada como a de: *crianças nascidas em berço de ouro*. E de fato, no sentido amplo do processo, as mudanças vividas ao longo das gerações haviam sido extraordinárias. Com muito sacrifício, força de vontade e determinação, havia prosperado e sentir-se vitorioso lhe era legítimo.

O estudo tão desejado e julgado por ele como a única saída para uma vida melhor era condição muito além de prioritária, era essencial e obrigatória. Não tinha negociação, chuva, sol, febre, nada que justificasse um dia sequer de ausência/folga na escola. Do mesmo

modo, a possibilidade de pelo menos cogitar a vontade de não querer estudar por parte de um dos filhos/netos (criados como filhos) era inaceitável e indiscutível.

Apesar de não ser evangélico, respeitava veementemente a fé e a devoção de sua esposa e acreditava que alguns ensinamentos bíblicos, como Provérbios 22:6 – *“Ensina a criança no caminho em que deve andar, e mesmo quando for idoso não se desviará dele”* –, deveriam ser fielmente cumpridos. Assim, até os 12 anos, todos os(as) filhos(as) eram obrigados a frequentar a escola bíblica dominical, gostando ou não. Era, também, algo inegociável!

O sr. Vasconcelos, como era conhecido socialmente, era um homem sofrido e sensível, revestido por uma carapaça extremamente rígida e inflexível, um tom de voz grave, incisivo e direto, que a imaturidade da juventude nos impedia de contemplar. Sua palavra era um tiro certo, um punhal afiado e cirúrgico, e ancorada sempre em princípios que trazia consigo: sinceridade, integridade e honestidade.

Das muitas regras e lições doutrinadas aos filhos, *diga sempre a verdade, doa a quem doer e se falou ou se comprometeu com algo ou alguém cumpra a sua palavra até o fim, custe o que custar* eram seus alicerces. Obediência aos mais velhos era outra condição incontestável, no sentido extremo da palavra: *onde adulto fala, criança não se manifesta*. Contestar uma decisão imposta ou um não para um pedido feito era um ato extremo de rebeldia. Era o clássico *“minha casa, minhas regras, quando você tiver a sua casa, os seus filhos, aí você conduz do seu jeito”*.

Apesar de toda a rigidez autoritária, tinha muito amor. Acredite! Amor não verbalizado, amor demonstrado por meio de sacrifícios vivos, no anular-se ao comer, vestir e estudar em prol de seus outros. O renunciar-se pela e para a família, da qual era apaixonado, era a sua maneira mais genuína de amar. O orgulhar-se e realizar-se pelas conquistas de seus filhos(as) davam-lhe a certeza de que todo o sacrifício feito havia valido a pena, e repetia-o com o tradicional discurso: *“nada como a consciência tranquila, pela certeza do dever cumprido”*.

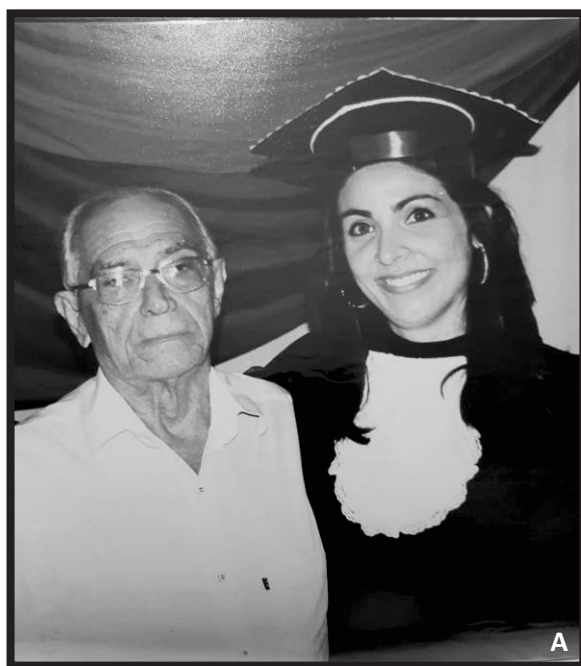
Ao contemplar o diploma de cada filho (IMAGEM 6 e 7), sentia o seu dever cumprido e a sua consciência tranquila, porque esta era a sua meta, era o seu projeto, era o que a vida lhe permitira fazer para os seus, dar-lhes sobrevida, livre do medo da adversidade, da fome e da dependência do outro.

IMAGEM 6 – FAMÍLIA: DONA ANÁLIA E SEU MANOEL VASCONCELOS ORGULHOSOS NA FORMATURA DA FILHA, EM PEDAGOGIA. À FRENTE OS NETOS CRIADOS COMO FILHOS.



Fonte: Acervo da autora (1989).

IMAGEM 7 – SUJEITA-PESQUISADA COM SEU PAI-AVÔ EM SUA SOLENIDADE (A) E BAILE (B) DE FORMATURA.



Fonte: Acervo da autora (2005).

Ao socorrer sua filha de duas gestações precipitadas e não planejadas, assumindo os netos como filhos, o intuito era um só: dar-lhe uma oportunidade de poder continuar os estudos e refazer a sua vida com dignidade, sem o peso da responsabilidade de ter que criar duas crianças na dependência de terceiros. E nesse movimentar da vida, aos seus olhos, esses netos tornaram-se filhos mais amados que os próprios filhos. Aos olhos de seus outros, no entanto, estes continuaram sendo netos, apenas com a peculiaridade de “netos brancos e prediletos”.

Ao ser concebida numa sociedade patriarcal e conservadora, que encarava gravidez na adolescência como *fruto de desobediência* e a criação de netos por avós como resolução de um *problema*, por mais amor e proteção que lhe fosse concedida, as marcas e os signos gerados no processo de vida da sujeita-pesquisada a acompanhariam por toda sua existência. Os olhares e discursos inquisitórios permaneceriam em sua memória e, assim como as lembranças boas, comporiam o sentido histórico de sua constituição enquanto ser, sujeita dialógica e relacional.

A diferença de idade existente entre ela e seus avós corroborava para que, a cada apresentação, a sua condição fosse sempre lembrada e chancelada: *é filha ou neta?*

IMAGEM 8 – SUJEITA-PESQUISADA COM SEU PAI-AVÔ.



Fonte: Acervo da autora (A - 1980 e B - 2015).

Seu crescimento vem permeado de:

- *culpa*, por ser o resultado de uma “escolha errada”, por amar seus avós como pai e mãe, chamá-los assim, e não saber como encaixar seus pais

biológicos dentro desse sentir, sem feri-los, sem tirar-lhes o seu lugar de existência, sem desrespeitá-los, sem desonrá-los;

- *medo*, devido aos julgamentos cruéis que ouvia alegando que seus avós eram bobos por perderem tempo de suas vidas criando netos, que criança criada com avós não presta, que apesar de linda quando crescesse seria igual a sua mãe (no comportamento e nas escolhas);
- *individualismo*, onde quer que estivesse, a sua condição de filha de pais separados – cuja mãe havia engravidado aos 15 anos, criada pelos avós, em um tempo e espaço ainda conservadores (década de 1980, Estado no Acre) – a havia estigmatizado;
- *indiferença*, as relações familiares com seus tios(as) e primos(as), ainda que extremamente prazerosas e divertidas, vinham sempre sombreadas pelo ciúme, advindo desse lugar de encaixe e de “privilégio” no núcleo familiar.

Ao desenvolver-se, aprendia que ser forte não seria uma opção, seria a única alternativa.

O amor incondicional e a proteção de seus avós afagaram suas feridas e como um bálsamo as ocultaram por muitos anos, dando a impressão de que estavam todas cicatrizadas, ou até mesmo de que inexistiam. Algumas, porém, permaneceram e como reflexo inconsciente enrijeceram o seu modo de ver e pensar a vida. Ao aprender a *não dar bola e ignorar*, sob o discurso cotidiano de que *enquanto os cães ladram a caravana passa*, aprendeu a afastar-se de tudo e todos que não lhe fizessem bem.

Inconscientemente moldou o seu pensar e agir sob o mesmo processo de seu pai-avô, na crença de que *se eu sobrevivi, qualquer um é capaz de sobreviver a isto ou a situações e condições muito mais adversas. Tudo só depende de garra, dedicação e esforço*. E, assim, os discursos, os atos constituídos sócio-historicamente, mesmo em tempos e espaços distintos, foram perpassados de pai-avô para filha-neta.

3.3 O PROBLEMA É “O OUTRO”

Precisa, disciplinada e organizada, foram os predicados que lhe acompanharam durante a vida estudantil. Tais atributos alinhavam-se perfeitamente ao universo das Ciências Naturais e Exatas. A resolução de cálculos matemáticos desafiadores, sequenciais e ordenados outorgava-lhe o alcance e a convicção de resultados precisos. Essa característica fascinava-lhe, pois consentia a sensação, ainda que momentânea, de que era possível ter o controle de todas as coisas.

Enquanto discente, na faculdade, as regras do jogo pareciam-lhe lógicas e matemáticas: se você estuda, você passa e tem “sucesso”; se não, você reprova e não consegue o tão almejado “sucesso”. E o que era ter “sucesso”? Naquele momento, era ser bem avaliada, ter boas notas. Trabalhava-se precisa e incansavelmente almejando-as. Cada décimo era importante e duramente conquistado. Nas atividades em grupo, assumia o controle, para que pudesse ter a certeza de que sairia exatamente como o(a) professor(a) havia solicitado e que seus objetivos seriam alcançados. Por acreditar que com boas notas alcançaria um currículo impecável, estas tornaram-se sua obsessão. Dormia e acordava pensando em notas, em como ser bem avaliada e construir um bom currículo. Conseguiu concluir a faculdade com média escolar de 8,5 pontos, numa estrutura curricular de 4.400 horas. Na sequência, foi selecionada em primeiro lugar para o mestrado em Produção Vegetal, o que lhe permitiu ser, neste programa, a primeira aluna a defender e concluir com conceito A em todas as disciplinas cursadas.

A determinação em atingir a perfeição, precisão e a nota, aliada a todos os esforços que haviam sido empregados para consegui-las, tinha sido um processo extremamente exaustivo. Apesar de toda a estafa gerada, acreditava inocentemente que tudo valeria a pena, com a mesma proporção disciplinar e exatidão investida. E foi nessa crença que decidi interromper a vida acadêmica (adiar o projeto doutorado) e iniciar a vida profissional.

A saga obstinada por boas notas havia lhe ensinado que, se estudasse ensinando os outros, aprenderia muito mais. Essa era uma tática infalível, a considerar que, para ensinar os outros, tinha que saber. Para tal precisava previamente estudar. Essa estratégia rendia boas notas, algumas inimizades (inconscientemente ao ensinar estimulava sua capacidade de raciocinar sobre o conteúdo, o que sempre lhe rendia notas mais altas que os demais) e lhe

possibilitava desenvolver algumas habilidades, dentre elas o prazer por transmitir aos outros tudo o que havia aprendido.

Até então seu currículo era constituído de boas notas (provenientes do saber técnico), algumas rusgas com os outros (oriundas das notas mais altas) e a paixão por ensinar (que, até então, significava repassar o que havia aprendido). Dessa forma, iniciou a vida professoral como mediadora no Curso Técnico em Agroindústria no Centro de Educação Profissional da Escola da Floresta Roberval Cardoso³², no Estado do Acre.

Note-se que as habilidades desenvolvidas eram exclusivamente exatas, técnicas, objetivas e completamente restritivas à resolução de serviços e/ou processos. Relações humanas estavam muito além da imaginação e do perfil profissional até então constituído. Era-se executiva e nada, nada diplomática!

A capacidade introspectiva de estabelecer metas e manter o foco, com a qual havia sido treinada, cumprindo-as precisa e disciplinarmente até o fim, *custe o que custar, doa a quem doer*, refletia aos outros uma imagem de arrogância e individualismo. Assim, conseqüentemente, refratava sensações ruins de inveja, raiva e ciúmes. Tudo isso impulsionava-a a isolar-se cada vez mais no seu universo profissional, focando em fazer o seu melhor naquilo que lhe era proposto. A cada ação delegada um novo desafio era estabelecido e deveria ser cumprido eficientemente. Ora, para seus líderes essa era a relação perfeita, para seus colegas tal atitude era um problema. E para ela o que era? *Era a certeza*

³² O Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso foi originado em 2001, a partir do antigo Colégio Agrícola Roberval Cardoso, pelo Decreto nº 3.864 de 18 de julho, para atuar no desenvolvimento da formação profissional de jovens e adultos trabalhadores provenientes de comunidades rurais e florestais. A escola possuía uma área de 400 hectares composta, em grande parte, por florestas primárias e secundárias em vários estágios de sucessão, além de campos, igarapés e açudes, com rica fauna e flora. Sua estrutura física, com área construída aproximadamente de 6.287 m², compreendia espaços administrativos, salas de aula, centro de informações (biblioteca, videoteca, etc.), laboratórios, agroindústria, alojamentos, refeitório, cozinha, oficinas e espaços didáticos temáticos que envolviam a produção florestal, agroflorestal e agroindustrial. Centrada na formação técnica e continuada de jovens e adultos, sua organização pedagógica era estruturada no desenvolvimento e na execução de currículos por competência (conhecimentos-habilidades-attitudes). Por receber educandos de diversas localidades, adotava regime de residência, o que lhe permitia, dentre outros aspectos, a otimização no tempo de formação e condições para o desenvolvimento de valores e atitudes, como ética e responsabilidade, ao integrá-los às atividades de produção e manutenção da escola, com atividades de campo e limpeza dos ambientes. Além do acesso a atividades culturais, esportivas, de lazer e atendimento médico, proporcionando uma educação integral. O Centro ofertava cursos de Nível Técnico e de Formação Inicial e Continuada em cinco áreas técnicas: Agroflorestal, Florestal, Agroindústria, Turismo e Indígena (Governo do Estado do Acre, 2019). Em 2020 o complexo foi doado pelo Governo do Estado do Acre ao Instituto Federal do Acre (Ifac).

de mais um dever cumprido. Mais um produto entregue. Seu universo produtivo era restrito a metas e entrega destas com eficiência e eficácia, sujeitos não se faziam presentes.

E nesse desenvolver profissional solitário, a terceira Lei de Newton – que até então lhe havia ensinado que *para toda ação (força) sobre um objeto, em resposta à interação com outro objeto, existirá uma reação (força) de mesmo valor e direção, mas com sentido oposto* – mostrava que com sujeitos reproduzia o mesmo efeito. Mediante uma ação, seja ela autoritária ou indiferente aos outros, estes lhes refletiriam comportamentos altamente responsivos (positiva ou negativamente).

Na época (ano de 2009), o Governo do Estado do Acre, objetivando alcançar sua visão de futuro que era: *Transformar o Acre em 2020 no melhor lugar para se viver na Amazônia*, havia firmado um convênio com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), criando o Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre (Proacre).

O Proacre visava melhorar a qualidade de vida e a sustentabilidade socioambiental e econômica das comunidades acreanas, dando prioridade àquelas localizadas em zonas com maior urgência de atenção quanto ao acesso a serviços básicos e ordenamento ou adequação para o desenvolvimento sustentável, classificadas no programa como Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), incluindo àquelas que se encontravam no interior e entorno das áreas protegidas (unidades de conservação e terras indígenas), nos projetos de assentamento e nas áreas urbanas consideradas vulneráveis.

O Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr (IDM)³³, autarquia do Governo do Acre, era responsável pela formulação e implementação da Política Estadual de Educação Profissional, e uma das principais instituições executoras desse programa. De forma transversal, encontrava-se inserido em todos os componentes que permeavam a participação das demais secretarias, sendo responsável pelas ações de formação e qualificação profissional de pessoas da zona rural, urbana e povos indígenas. Dentre esses processos formativos, destacava-se a formação dos agentes de desenvolvimento comunitário, ação estratégica no apoio e na mobilização das comunidades, norteador a representação participativa e democrática destas na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Comunitários (PDC), que seriam contemplados pelo programa.

³³ Atualmente denominado Instituto de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC/Dom Moacyr).

Sua função como coordenadora do Proacre no âmbito do IDM demandava a entrega de produtos estratégicos, que alicerçavam todo o processo de implantação do programa. Cabia à coordenação o planejamento, a organização, o monitoramento e a execução de todos os processos para a contratação de consultores, aquisição de veículos, equipamentos, mobiliários e insumos, que subsidiavam a execução e o cumprimento das metas de formação e qualificação profissional (ANEXO2). Para tal, precisava liderar uma equipe de apoio, além de articular toda a gestão do programa com agentes internos e externos ao IDM.

No momento em que suas ações deixavam de ser puramente o *fazer para* e passavam a constituir o *fazer com e para*, se materializava a existência de uma enorme deficiência em seu processo formativo. Relações Humanas era o seu *calcanhar de aquiles*.

Como garantir o cumprimento de suas metas e obter o tão almejado sucesso? Notas já não lhe eram mais suficientes. Agora, sinônimo de sucesso era sobreviver no emprego e para tal era preciso liderar sua própria equipe e navegar na instituição, com sujeitos diversos, oriundos de variados níveis sociais, acadêmicos, faixas etárias distintas e, o mais desafiador, inseridos ali em alguns casos por competência, mas em outros por pura indicação política. Essas eram as peças de seu novo cenário. Seu desafio era articular as peças para assegurar que as metas fossem cumpridas dentro dos prazos necessários e que os produtos fossem entregues. Como fazer algo para o qual não havia sido treinada? Como cumprir metas e obter resultados satisfatórios com *sujeitos* e não mais com *objetos*? Não lhe restava alternativa senão reproduzir o que havia aprendido nas atividades em grupo no período acadêmico. Para tentar ter o controle sobre tudo, necessitava corrigir minuciosamente o trabalho de todos e quando necessário refazê-lo, chegando até mesmo a fazê-lo pelos outros. Afinal, o que estava em jogo era o seu nome na coordenação do programa.

Após dois anos nesse processo extremamente exaustivo e desgastante, um novo caminho surgia: um convite lhe fora feito e este lhe parecia cair do céu – trabalhar na iniciativa privada, em uma construtora atuante nos Estados do Acre e Rondônia, na prestação de serviços e fornecimento de materiais à Eletrobrás Distribuição Acre e Rondônia.

3.4 O PROBLEMA CONTINUA SENDO “O OUTRO”

A ideia de poder ter sua própria sala, aliada à liberdade de poder constituir sua própria equipe, com liberdade para demitir e admitir quem e quando quisesse, parecia a

oportunidade perfeita para mostrar todo seu potencial adquirido durante toda a vida acadêmica. Esta lhe parecia ser a solução para todos os seus infortúnios e finalmente conseguir o tão almejado sucesso. Este, agora, era: montar, estruturar e manter uma equipe engajada e produtiva.

Pela primeira vez lhe fora dada uma sala com todos os insumos e as condições necessárias para produzir e liberdade para movimentar “as peças”. Os cenários, porém, eram Acre e Rondônia e os serviços prestados pela empresa consistiam na:

- elaboração de projetos e execução de obras de eletrificação rural com fornecimento integral de materiais, equipamentos e de mão de obra, em atendimento ao Programa Nacional do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos³⁴;
- manutenção preventiva e corretiva, obras de extensão e modificação, reforma e melhoramento nas redes de distribuição aéreas, urbanas e rurais, na tensão 34,5 kV no Estado do Acre, em regime de produtividade;
- realização de poda e limpeza de faixa em redes de distribuição aéreas na zona rural e urbana.

Para esses trabalhos, a oferta de mão de obra qualificada apresentava-se extremamente restrita e limitada. O dispêndio de tempo, energia e recurso com processos de recrutamento, seleção, treinamento, ambientação, que muitas vezes resultavam em rescisões, era despropositado e insano.

Nesse momento, começava a perceber, ainda que sutilmente, que parte dos problemas estaria em si e não nos outros. Talvez resultasse da deficiência profissional em relações humanas que precisava ser, de alguma forma, sanada.

³⁴ Criado em 11 de novembro de 2003, por meio do Decreto nº 4.873, o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz Para Todos – foi concebido como instrumento de desenvolvimento e inclusão social, a famílias excluídas do fornecimento de energia elétrica em suas residências. As Regiões Norte e Nordeste do país, à época, apresentavam além das maiores demandas, as maiores dificuldades para a execução das obras, concentrando, dentre outras, parcela significativa da população Quilombola, Indígenas, além de Comunidades localizadas em Reservas Extrativistas e em áreas de Empreendimentos do Setor Elétrico, cuja responsabilidade não estava definida para o Executor do Empreendimento. Mesmo assim, até abril de 2017, mais de 16 milhões de pessoas na área rural do país haviam sido beneficiados, credenciando o Programa de Inclusão Elétrica como o mais ambicioso do mundo (MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA, 2020).

Vários cursos de formação inicial e continuada e até mesmo *lato sensu*, palestras, eventos foram explorados, porém todos sempre pragmáticos, mecanicistas e legalistas, com resultados superficiais e fugazes.

A carência de mão de obra qualificada nos Estados do Acre e Rondônia, diante da necessidade de constituir equipes capacitadas e eficazes, conduziu-lhe a organizar e executar inúmeros treinamentos, tanto no desenvolvimento técnico das atividades (campo e administrativo), quanto na área de segurança do trabalho. A cada profissional que se investia tempo capacitando-o(a), porém, no momento em que ele(a) se qualificava e se aperfeiçoava em determinada função, recebia uma proposta melhor, ou resolvia montar a sua própria empresa, desfazendo todo um sonho de constituir uma equipe consolidada, eficiente e segura.

Tal fato, ao mesmo tempo que a deixava feliz por contribuir com o processo formativo e de profissionalização de uma pessoa, fazia brotar uma sensação de frustração imensa, pela incapacidade de consolidá-lo(a) à equipe. Era um processo cíclico, treinava-os(as), capacitava-os(as) e perdia-os(as). O pior é que eles iam prontos(as) para empresas concorrentes.

Como estancar esse dreno? Solução nenhuma parecia ser exequível.

Por mais gratidão que o(a) colaborador(a) pudesse ter pela empresa, o financeiro falava mais alto e os recursos na empresa eram limitados. Logo, seu sonho de desenvolvê-los(las) e mantê-los(las) era incompatível, contraditório.

É nesse cenário frustrante que ela resolve mudar, expandir sua capacidade de treinar pessoas e submete-se à prestação de um concurso público para docente do Magistério superior na Universidade Federal do Acre. Expectava que lá estaria livre do sentimento de perda, de fracasso pela incapacidade de consolidar colaboradores(as). Lá sentiria apenas a satisfação de poder contribuir com o processo formativo de pessoas que seguiriam suas carreiras profissionais.

3.5 O PROBLEMA “TALVEZ” NÃO SEJA “O OUTRO”

Ao assumir a função docente, rapidamente lhe chegou à oportunidade para coordenar o curso de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal do Acre, campus Rio Branco.

Diante da experiência administrativa que possuía no currículo, essa tarefa pareceu fácil e tranquila. Afinal, para quem havia participado do gerenciamento de uma construtora que, em seu auge produtivo, atingia uma média de 200 colaboradores contratados, espalhados, simultaneamente, em 11 municípios no Estado de Rondônia e em 22 municípios no Estado do Acre, coordenar um único curso, apesar de diferente de tudo o que havia vivenciado, parecia ser algo extremamente sereno.

Seria coordenar um único curso em uma universidade federal, pública, na qual todos os colaboradores haviam sido contratados, extremamente capacitados (mestres/doutores) e felizes (afinal eram servidores públicos federais efetivados o que em geral é a realização de um grande sonho), com alunos(as) adultos(as), maduros(as), inseridos(das) no processo formativo por livre e espontânea vontade, com o desejo e as condições (econômicas e sociais) de fazer parte de uma universidade federal e cursar Engenharia Agrônoma. Imagina!

Suas peças, agora, eram basicamente docentes e discentes, ou seja, mais uma vez, *sujeitos*. Com um detalhe peculiar: docentes como *sujeitos autônomos* inseridos numa universidade *autônoma*. O poder de controle hierárquico no processo era restrito à coordenação do curso e não das pessoas. Até poderia existir uma relação de poder hierárquico entre docente-discente, mas entre coordenador-docente, jamais! Ali, todos eram docentes, logo, toda e qualquer ação a ser feita exigia um esforço diplomático e democrático, que, para alguém inábil, seria uma peleja. Nessa dinâmica de trabalho, foram inúmeros os conflitos de natureza técnica e relacional que se materializaram junto à coordenação do curso em busca de solução. Todos procurando na pessoa que não havia sido preparada para gerenciar conflitos, nem entender o comportamento humano, uma solução.

Esses dois longos anos à frente da coordenação renderam-lhe, dentre tantas outras ações, a participação em vários eventos de Engenharia e Educação e o envolvimento em inúmeras reuniões acadêmicas, tratando das mais diversas temáticas (ENEM-SISU, ENADE, evasão, retenção, processos administrativos, exercício profissional, dentre outros). Em todos esses espaços, era nítida a forma como os discursos empoderados e eloquentes se direcionavam, sempre, de forma pragmática, em busca de uma (re)solução (metodologias, técnicas, estratégias, normas e diretrizes), sem abranger a essência, sem compreender quem eram, de fato, as peças (sujeitos) na educação superior. Não havia pausa para analisar e

desvendar o que realmente estava por trás de um simples discursar, iniciado sempre com a expressão: *no meu tempo...*

3.6 O PROBLEMA É “O OUTRO EM MIM E EU NO OUTRO”

Ao iniciar a escolha da área para participar do processo seleção para o doutorado (no final do mandato de coordenadora), sabia que, para muitos, este poderia ser um ato restrito a apenas um rito de formação estritamente acadêmico, técnico-formativo, concedido por uma instituição de ensino superior, devidamente credenciada, com o propósito de certificar um sujeito academicamente. Uma formalidade baseada na capacidade investigativa do(a) acadêmico(a), sob um determinado campo da ciência, cujo resultado consistiria na defesa de uma tese, sustentada por métodos, bases teóricas bem-definidas e objeto claro. Esse ato lhe garantiria, após quatro anos de intensa dedicação, título de doutor(a), especialista na área pesquisada.

Esse pensar tradicionalista surge, porque, em geral, a escolha da área flui de forma contínua e crescente, dentro de um determinado eixo do saber acadêmico. Como o próprio termo diz, o especializar-se consiste em aprimorar-se em conhecimentos específicos, habilidades, particularidades, a partir de um domínio previamente adquirido (sentido este revelado por muitos(as) profissionais, constituído e alicerçado apenas no ato de significar).

Em geral, parte-se de um conjunto de saberes obtidos indissociavelmente na graduação, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Aprimora-os na iniciação científica e no mestrado, permitindo àquilo que lhe instiga e provoca a querer saber mais, aprofundamento em grau de doutorado, mediante a criação ou mobilização de teorias, métodos, processos, inovações tecnológicas, ou até mesmo a refutação científica sobre um pensar previamente estabelecido como verdadeiro (objetivo)/verossímil (subjetivo) ou não.

Apesar de o doutorado ser um movimento que tende a afunilar a linha do saber, seguindo um rito histórico e formativo acadêmico do fazer ciência, alguns programas de pós-graduação compreendem a complexidade que diversas áreas do conhecimento possuem como objeto de reflexão. Tais programas, a exemplo da Educação, propõem um caráter multidisciplinar de pesquisa, acreditando que seus estudos são eminentemente multidisciplinares e que, portanto, postulam diálogos e transversalidades na compreensão e construção de saberes.

O desejo de investigar uma temática que, concomitantemente ao aprofundamento científico, lhe possibilitasse mais do que um rito acadêmico do fazer ciência, permitisse vivê-lo concretamente, era o que lhe instigava a querer doutorar-se. Uma chance de expandir não só o seu saber, mas também a sua forma de ver e pensar o mundo para além do que já havia estudado até ali. Não com a intenção de mudar de área, como muitos colegas questionavam, mas com o desígnio de conhecer, de saber como o fazer ciência se constituía neste outro polo do atuar acadêmico (Ciências Humanas). *Quais conhecimentos, métodos e processos didáticos seriam por eles aplicados? Seriam tais saberes necessários à docência, mas ignorados ao exercê-la junto às Engenharias, pela própria natureza formativa dos cursos de bacharelado?*

A escolha de doutorar-se em um programa de pós-graduação multidisciplinar nas Ciências Humanas (doutorado em Educação) foi a forma que encontrou para tentar especializar-se em algo que lhe instigasse, a provocasse a querer saber mais e que, ao mesmo tempo, lhe permitisse expandir não só o saber técnico sobre algo muito específico, mas que possibilitasse, simultaneamente, ampliar o conhecimento para o como fazê-lo a partir de um outro posicionar-se no processo de fazer ciência.

Para compreender a forma como os processos de ensino e pesquisa constituíam-se nas Ciências Humanas, era primordial ressignificar ideias e estereótipos preconcebidos. Seria preciso desmitificar conceitos e ideias preestabelecidos que as Ciências Exatas carregam sobre as Ciências Humanas. Ao mesmo tempo, era preciso respeitar o seu próprio saber, sem ignorar sua história, suas posições axiológicas constituídas até então, delimitando-as conscientemente quanto a sua existência, para que assim, a partir deste novo situar, desse início o seu fazer científico, em um outro lugar de estudo e pesquisa, sob um outro modo de ver e fazer ciência.

Cada aula vinha acompanhada de um misto de ansiedade, perplexidade, êxtase, medo, conscientização, culpa, ignorância, liberdade, desconstrução e ressignificação de conceitos e processos.

A bibliografia vasta, estruturada em incontáveis obras acadêmicas, era disponibilizada com bastante antecedência, para que, nas aulas, os inúmeros textos fossem amplamente explorados e discutidos por todos. Cada um os lia previamente e participava ativamente do processo. Até mesmo aqueles que precisavam conciliar o estudo com o trabalho encontravam na vida corrida espaço e tempo para lê-los. Não era a leitura em si e

por si, pela necessidade, obrigatoriedade ou desejo de falar sobre, em sala. Chamava muita atenção o fato de essa ação ser encarada com prazer. Prazer este não pela temática em si, mas pela consciência genuína e libertadora do que a leitura é capaz de proporcionar, possibilitando descobrir e conhecer novos saberes, culturas, teorias, posicionamentos e contestações. Esse nível de maturidade e discernimento estudantil instigava-lhe a querer entender: *como encontrar esse lugar, maduro, responsivo, de prazer em textos excessivamente longos e complexos?* A linguagem abstrusa a sancionava um déficit de leitura de pelo menos sete anos de vida acadêmica, que precisava ser superado em tempo hábil.

Ao entrar na sala de aula, tudo lhe era diferente. O ambiente não era organizado em fileiras retilíneas, como tradicionalmente é disponibilizado nos espaços de ensino-aprendizagem. Sentavam-se sempre ao redor de uma grande mesa, ou em círculos, de modo que todos pudessem se entreolhar.

Nunca havia dado importância ao olhar do *outro* e a olhar o *outro* durante o processo de ensino-aprendizagem. Seu exercício profissional sempre alicerçado ao cumprimento de metas presas ao rigor acadêmico das ementas e carga horárias faziam-na crer que o ato de se permitir o gozo de tais momentos fosse irresponsável, podendo vir a ser categorizado como enrolação. Tal pensar a impedia de perceber o quanto o olhar pode ser acolhedor e estimulador no processo crítico, criativo e reflexivo da aprendizagem.

Estar naquele lugar, com aquelas pessoas, a transportava para um outro mundo. Um mundo paralelo ao seu, tão próximo e, ao mesmo tempo, tão distante. Ali, ser a número um, até então comum no ambiente das Ciências Exatas, estava muito além da sua capacidade intelectual e essa sensação de poder permitir-se ser fraca, sem culpa ou obrigatoriedade de ser a melhor, era, contraditoriamente, temerosa e libertadora. Compreendia que, para superar o déficit existente, precisaria estudar e ler muito e que, mesmo assim, talvez ainda não conseguisse concluir o doutorado com êxito, devido ao tempo restrito à sua realização. Apesar disso, optou por fazê-lo sem culpa, sem cobranças, com consciência e responsabilidade, inclusive para aceitar e respeitar a sua condição, o seu tempo e o seu processo.

Números, quantidades, resultados, controle, precisão, certezas, significâncias, representatividades, até então enraizados em seu universo exato, precisavam dar vazão para

um novo fluir científico, com igual rigor intelectual de produção, porém em outro nível de assimilação.

Nesse novo lugar de aprendizado, os diálogos e as produções científicas encontravam-se sempre assentadas em gêneros discursivos próprios, eloquentes, embalados em um vocabulário linguístico suntuoso. Nesse outro espaço, as palavras estruturadas em enunciados dialogados discursivamente eram articuladas não só com base no seu significado, mas levavam, permanentemente, em conta o seu sentido histórico, a sua significação. Não havia texto sem contexto, sem cultura, sem análise histórica da época (descrição) e de seus sentidos (confrontos, deslizamentos, apagamentos de significados e intercompreensões decorrentes das interações dialógicas). Ato que ultrapassava a semântica propriamente dita.

Tomava consciência da existência, em si, de uma carência de sentidos linguísticos e de referencial histórico, elevadíssima. Descobria que palavras não se restringiam apenas a um conjunto de letras organizadas, para, por intermédio de um som, representar uma determinada língua no processo de fala e escuta. A forma com que estas são constituídas e estruturadas no discurso é permeada de sentidos históricos, que podem influenciar todo o processo de compreensão sobre os fatos estudados/explicados/ dialogados.

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. (BAKHTIN, 2018 [1929-63], p. 232)

Tal despertar causava-lhe sensações dicotômicas de obviedade e espanto.

Como a mesma língua (o português), empregada em uma mesma esfera (a academia), atuava de forma tão distinta? Talvez o meio, de fato, não fosse o mesmo.

Pensar como o conhecimento vem sendo trabalhado dentro das Ciências Exatas e das Ciências Humanas exige, inicialmente, o reconhecimento de que estes são dois universos de construção de saberes que, devido a suas particularidades de objeto de estudo, foram constituídos isoladamente, na falsa convicção de que fazem parte de ramos do conhecimento completamente distintos, autônomos e independentes. Tal processo de cisão contribui para o surgimento de profissionais dicotômicos e “cheios de si”, convictos de que o seu saber é

melhor e/ou mais importante do que o do outro, se esquecendo de que, na construção e no desenvolvimento de uma sociedade, todas as ações são feitas por e para humanos, direta ou indiretamente.

Em 1959, lorde Snow já alertava para a existência de “Duas Culturas”, categorizadas por ele, até então, como “cientistas” e “não cientistas/humanistas/literatos”. De acordo com esse autor, os cientistas, apesar de diferentes, segundo o objetivo de suas pesquisas, têm valores, comportamentos, abordagens e suposições comuns. Entre os humanistas, a variação de atitudes seria maior, embora tenham também em comum sentimentos anticientíficos, bem como a desconsideração pelo valor da pesquisa do mundo natural e suas consequências. Para ele, os humanistas não conheciam conceitos básicos da ciência (ex: Lei da Termodinâmica) e os cientistas não tomavam conhecimento das dimensões psicológicas, sociais e éticas dos problemas científicos (SNOW, 2015).

Apesar de esse discurso constituir-se a partir de um modo de pensar da década de 1950, apoiado em um contexto histórico e socioaxiológico do seu tempo, é importante para suscitar que essa diferenciação, esse distanciamento entre o saber das Ciências Humanas e das Ciências Exatas não é novidade do mundo contemporâneo, não é fantasiosa, é real, reconhecida, porém pouco explorada no meio acadêmico.

O filósofo russo, Mikhail Bakhtin, entre os fins de 1930 e início de 1940, em seu texto “Por uma Metodologia das Ciências Humanas” explorava o modo distinto de manifestação do ativismo cognoscente nas diferentes ciências. Para ele, nas Ciências Exatas o intelecto (cognoscente) emite um pensar sobre o objeto investigado e este ao ser analisado não se contrapõe, porque é *mudo*. Essa forma de pensar o mundo faz com que qualquer objeto do saber (incluindo o homem) seja percebido e estudado como coisa. Contudo “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 66)

Começava-se a entender que, nas Ciências Humanas, por conceber como objeto de estudo o ser humano enquanto ser-sujeito, este, ao ser estudado, necessita considerar em seu processo de análise a abrangência da sua complexidade histórica, de seu tempo e o seu processo evolutivo, tornando os resultados muito específicos, podendo até serem extrapolados para uma interpretação mais ampla, mas nunca padronizados, generalizados.

Cada caso seria um caso, a ponderar que cada ser é um ser (único), que demanda compreensão e respeito a partir da unicidade do seu existir enquanto evento humano.

Ao compreender que o ser, sujeito, se constitui e é constituído sempre a partir das relações com seus outros, em discursos estruturados axiologicamente, por intermédio do dialogismo (monologismo) da linguagem, iniciava-se um processo de ressignificação de sentidos de aprendizagem.

Pensar as relações humanas, principalmente no ambiente profissional das Ciências Exatas, sob a ótica das Ciências Humanas, revelava-lhe que *sujeitos* jamais poderiam ser vistos como peças, como *objetos*, para o qual você organiza inúmeros métodos, processos, guias, atos normativos, resoluções e instruções, tentando sempre enformar, unificar/padronizar atos/ações para dar a falsa impressão de justiça e igualdade, mediante a sensação de cumprimento de direitos igualitários a todos(as).

O sujeito, objeto em análise nas Ciências Humanas, tem vida e voz. O pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. É um ato em que dois sujeitos se encontram, o pesquisador e o pesquisado, portanto, uma forma dialógica de conhecimento (FREITAS, 2007).

Nesse autorrefletir, uma das muitas coisas que rememorava em seu agir docente era a forma como corrigia os instrumentos avaliativos aplicados em seus processos de ensino-aprendizagem. Executava-os sempre de forma comparativa entre eles, acreditando que como todos(as) haviam tido a mesma aula, a mesma explicação, o mesmo material didático, o mesmo tempo para estudar, todos teriam as mesmas condições para alcançarem o mesmo resultado, portanto seria essa a forma mais justa para avaliá-los. Nunca lhe fora ensinado, contudo, nem passara pelo seu senso crítico, que nem todos(as) poderiam ter tido as mesmas condições físicas, cognitivas, emocionais, financeiras e que tais aspectos influenciariam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

Ao aprender que, apesar de não haver diferença no ser-sujeito enquanto ser humano, suas particularidades, sua singularidade constitutiva na unicidade do ser evento o tornam distinto. Ao entender que seres humanos são sujeitos que se constituem discursivamente por intermédio da linguagem, em meio aos inúmeros diálogos estabelecidos e vivenciados nas/pelas relações sociais desenvolvidas durante a vida vivida, percebia a dimensão da sua complexidade, do seu inacabamento e compreendia o porquê de, no pensamento bakhtiniano, a análise do discurso só ser possível de ser desenvolvida pelo dialogismo

incessante da linguagem. Pensar o ser docente nas Engenharias em perspectiva bakhtiniana, seria pensá-lo para além da sala de aula, seria compreendê-lo enquanto sujeito, dialógico, discursivo e relacional, constituído para o exercício profissional, que não necessariamente seria o Magistério.

Nas Ciências Exatas havia aprendido a direcionar o seu fazer a análise e o desenvolvimento de ações cujo objeto era aparentemente inerte e não se contrapunha cognitivamente a quem o analisava. Focava-se no executar algo, criar coisas, encontrar soluções rápidas e eficazes, dentre outras. O pensamento tornara-se pragmático e instantâneo: ação-reação.

Nas Ciências Humanas despertava o seu olhar para um outro centro de estudo. O centro que detém como objeto de estudo o ser humano como *sujeito*, vivo, pensante, inesgotável em sentidos e significações. Logo, a relação com o fazer demanda ação-reflexão-reação sobre/com um ser único e inacabado, em contínuo processo de construção, desconstrução, ressignificação, e, que, por isso possui o seu tempo e o seu processo específico de aprendizagem e compreensão para aquilo que lhe é proposto a conhecer, entender e desenvolver.

Até então percebia que o doutorado não a tornaria “a melhor professora do mundo”, mas contribuiria significativamente para humanizar o seu agir pragmático e racional.

Em todo(a) professor(a) existe um ser-sujeito. Para além do saber técnico, didático, experiencial, ou até mesmo aqueles ligados à instituição (regimentos, estatutos, programas), importantes ao processo de preparação para o exercício da docência no Magistério superior, é preciso preparar o ser-sujeito. Ensiná-lo a conhecer-se e compreender-se, enquanto ser-sujeito social, relacional e profissional, não a partir de si mesmo, narcisicamente, mas com o auxílio do outro e para o outro.

Sem a autocompreensão cultural, histórica e social desse ser-sujeito-engenheiro(a)-professor(a), antecedendo ao processo de preparação para o Magistério no Ensino Superior, qualquer tentativa de implementação desta será sempre confrontada ou menosprezada pela crença de que “quem sabe, sabe ensinar”, “o(a) bom(boa) professor(a) nasce pronto(a)”, ou “estou lecionando para adultos”, acorrentada axiologicamente ao tradicional entoar discursivo: *no meu tempo...*

4 COMPREENSÃO ATIVO-RESPONSIVA

Quem é o(a) ser que compõe o engenheiro(a) que exerce o seu fazer profissional junto à docência do Magistério Superior nas Engenharias? Sob quais palavras o seu exercício profissional acadêmico-científico encontra-se alicerçado? Quais contextos suas sentenças evocam ao serem emitidas no desenvolver de cada fazer/produzir educacional? Sob quais tensões suas locuções foram constituídas? Seus termos encontram-se guarnecidos de quais intenções?
(Inquietações iniciais)

Para Gonçalves e Gonçalves (2018), o ser docente é um sujeito produtor de sentidos nas suas relações com o saber e com a linguagem. O ato de constituir-se professor(a) e exercer a docência lhes garante de muitos dizeres repletos de sentidos e significações, alcançados pelos dizeres alheios que lhe perpassam, expressões de seus discentes, pais, professores, técnicos e todos que participam das suas interações sociais pessoais e profissionais na esfera técnica e escolar/acadêmica.

No pensamento bakhtiniano, isso acontece porque o ser humano é um ser-sujeito cognitivo e relacional que se constitui discursivamente, por meio da linguagem dialogizada/monologizada nas inúmeras interações sociais da qual participa durante o seu viver cotidiano e profissional.

Logo, compreender o constituir discursivo do ser-engenheiro(a)-docente é interessar-se pelo ser-sujeito que antecede o próprio ato de ser engenheiro(a) e docente. É estudar sua história, seus contextos vividos e seus sentidos provocados durante o experienciar da sua existência, suas marcas identitárias que o remodelam e o ressignificam enquanto ser humano, considerando os diferentes lugares sociais e papéis ocupados, para então se voltar para o seu ser-docente em seu exercício profissional.

Para Bakhtin e o Círculo, a imagem do ser-sujeito reflete a identidade de um ser vivo, expressivo e falante, cuja capacidade cognitiva e dialógica complexa o torna discursivamente inesgotável em sentidos e significações. Tal feito concebe a compreensão discursiva do constituir-se ser-sujeito (expressivo) como um ato único, singular e individual.

Sendo assim, por que insistir na compreensão de quem é o ser-sujeito e não de um ser-sujeito na descrição do objeto dessa pesquisa doutoral? Justamente por ser esse um ponto crucial no processo de compreensão da temática (formação/preparação docente) que circunvizinha a ideia central desta tese (constituição discursiva do ser-sujeito).

A realização desta pesquisa inicia objetivando compreender por meio da ADD quem é o ser-sujeito que compõe o ser-engenheiro(a) que atua profissionalmente no

exercício da docência do Magistério superior junto às Engenharias. Ao imergir na teoria bakhtiniana e entender a especificidade complexa do ser-sujeito enquanto ser humano, percebe-se que abranger o objeto previsto nela demanda inicialmente compreender que cada professor(a) é composto(a) por um ser-sujeito que se constitui discursivamente por meio da linguagem multissemiótica dialogizada com seus pares, ao longo de toda uma vida vivida em seu existir evento.

Para além de o seu fazer profissional, cada ser-engenheiro(a)-professor(a) carrega consigo uma história. A sua história de vida, constituída a partir da história de vida partilhada com seus outros e com os outros de seus outros. Todas permeadas de sentidos, significações e seus efeitos sentidos, refletidos e refratados no inter cruzar socioaxiológico das vozes com as quais viveu e conviveu socialmente.

O submeter-se à condição de sujeita-pesquisada para a partir da rememoração dos fatos reais vividos, compreendê-los discursivamente e divulgá-los socialmente, foi o modo encontrado pela pesquisadora para pôr-se à prova da própria teoria bakhtiniana no seu experienciar com as Ciências Humanas, a tempo em que lhe possibilitou o revelar e o analisar dos efeitos de sentido socioaxiológicos alicerçados discursivamente ao seu modo de ser/exercer a docência no Magistério superior, sem culpa, sem álibi ou orgulho, mas com ética, responsividade e responsabilidade para com esse seu fazer científico.

Em si, a exposição dos fatos rememorados nesta obra acadêmica nada representa. O encontrar dos sentidos do outro, provocados pelo seu discursar e com eles estabelecer um diálogo, para com o seu auxílio analisar os efeitos de sentidos discursivamente constituídos, é que dá vida e significação aos acontecimentos lembrados e estudados nesta pesquisa.

Em que medida é possível descobrir e comentar o sentido (da imagem ou do símbolo)? Só mediante outro sentido (isomorfo) do símbolo ou da imagem? É impossível dissolver o sentido em conceitos. O papel do comentário. Pode haver uma racionalização *relativa* do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante. [...] A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. (BAKHTIN, 2017 [1975], p.64-66, grifo do autor)

A ADD realizada nesta obra acadêmica é profundamente cognitiva, nasce e alicerça a sua materialidade no dialogismo. Mesmo tendo um corpus de pesquisa com dados específicos, constituídos a partir da análise de uma única sujeita-pesquisada, o seu fazer científico-dialógico, por meio da escrita narrativa-discursiva, possibilita ao leitor uma

participação ativa-responsiva-reflexiva, despertando-lhe o desejo de responsivamente participar do diálogo, seja para saber mais sobre a obra ou para, a partir dela, iniciar o seu processo de compreensão discursiva de si, a partir de suas experiências vividas e vivenciadas na unicidade do seu ser evento, com os seus outros.

A narrativa de si, autoficcionalizada, é vista por Gonçalves (2017) e Gonçalves e Gonçalves (2018) como uma possibilidade de pesquisa desenvolvida num modelo de escrita teatralizada/perfomática, capaz de subsidiar a materialização de histórias e trajetos vividos, em meio aos textos rememorados perscrutados, inserindo na linguagem adotada a presencialidade dos corpos dos sujeitos analisados. Para esses autores, ao narrarem-se os sujeitos também performam³⁵, bem como se beneficiam de efeitos de teatralidade em meio ao desejo de transitar em diferentes planos expressivos (verbais, visuais e/ou verbo visuais).

O processo de escrita teatralizada/perfomática, apesar de incipiente no campo da Educação, contempla a interação: corpo, escrita e sujeito, categorias fundamentais para compreensão ativa do ser humano em diversos ramos de pesquisa em Educação. É preciso considerar, contudo, que “ao mobilizar as noções de escrita teatralizada e perfomática na pesquisa em Educação, o autor precisa ser considerado como um ser-sujeito de uma atuação, representante de um papel da própria vida real, alguém que se expõe publicamente no ato da escrita, que corre riscos (e por isso joga entre o que pode/quer ou não dizer/revelar sobre si).” (GONÇALVES e GONÇALVES, 2018, p. 151)

O ato de rememorar e reconstituir as lembranças vividas e vivenciadas, para a partir destas, com o auxílio da FL, elucidar o processo de formação discursiva e dialógica da sujeita-pesquisada, enquanto ser-sujeita que antecede a engenheira e a engenheira-docente, provocou-lhe exatamente o experienciar inédito de atuação autoral, em meio a um desenvolver científico.

O extraposicionar-se, distanciando-se de si; a busca pelo lugar de fronteira entre as relações e interações sociais vividas e vivenciadas; o revelar e escrutinar dos sentidos relembrados e provocados no próprio ato de rememoração; o reconstituir e o reviver dialógico por meio da escrita da própria vida real; o encorajar-se para expor-se publicamente

³⁵ Os termos performance e teatralidade adotados transcendem a esfera vida/arte/teatro propriamente dito, integram-se como meio, como estratégia narrativa de linguagem, para alcançar à desnaturalização dos sujeitos; como ato de inscrição de um corpo (vivo), em uma dada realidade/materialidade, na qual os sujeitos encontram um espaço para o dizer sobre si. (Gonçalves e Gonçalves, 2018)

e principalmente o selecionar de cada momento aqui apresentado, e o analisar-se discursiva e dialogicamente, foram procedimentos de pesquisa criteriosamente estruturados e alicerçados seguindo o rigor-ético acadêmico-científico, submetido a um transcrever dos eventos verídicos, esteticamente performático/teatralizado.

Bakhtin (2014 [1972]; 2017 [1975]) ensina que a consciência do ser-sujeito nasce vinculada à consciência do outro (sua mãe/seus pais ou responsáveis mais próximos). É a partir das palavras *alheias* advindas dos seus outros (que participam do convívio cotidiano), povoadas de intenções e de tensões socialmente vividas e vivenciadas em um tempo e espaço histórico, que o ser-sujeito inicia o processo de consciência de si.

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. Os elementos do infantilismo da autoconsciência (“Será que um tipo assim mamãe amaria...”) às vezes permanecem até o fim da vida (a concepção e a noção de mim mesmo, do meu corpo, do meu rosto e do passado em tons carinhosos). (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 30, grifos do autor)

No processo de constituição discursiva, as palavras *alheias* (do outro) acomodam-se na consciência do ser-sujeito e internalizam-se como palavras e categorias neutras (palavra interior), para em seguida moldarem-se ao que os pensadores do Círculo denominaram de *minhas* palavras. *Minhas* enquanto ato criador/articulador enunciativamente. Originariamente nada, ou melhor, nem uma palavra lhe é em essência constitutiva. Todas advieram de alguém e consigo evocam, quando articuladas e pronunciadas discursivamente, em cada ato de interação social (pessoal e/ou profissional) uma história e um sentido histórico, experienciado em meio a um tempo e lugar de existência.

Nesse transitar das palavras, em meio às relações estabelecidas ao longo da vida socialmente tensa, partilhada com o outro, o ser-sujeito constitui-se discursivamente, moldando e alicerçando o seu modo de ser e agir, pessoal e profissional, a partir de um lugar e momento da sua existência, ou seja, da sua experiência de vida no ambiente social em que conviveu/convive, em meio ao dialogismo (em maior ou menor grau) provocado e estimulado pelas vozes que circundaram/circundam o seu discursar.

As palavras do *outro* quando intercompletadas pelo receptor podem tornar-se próprias e serem povoadas com a sua intenção e o seu tom. Tal feito permite a composição discursiva com formas próprias familiarizadas à orientação semântica e expressiva do

receptor (ativo-responsivo) que as concebeu. Cada discurso novo formado constitui-se sempre direcionado para um discurso-resposta que ainda não foi dito, ou seja, toda manifestação expressiva (verbal ou não verbal) nasce buscando uma resposta antecipada do outro com quem dialoga, como bem demonstrou Bakhtin (2017 [1975], p. 30), na citação de abertura deste capítulo: “Será que um tipo assim mamãe amaria...”

O porvir discursivo de cada ser-sujeito nasce e forma-se em meio à força histórico-real que materializa a forma e o tom da expressão verbal e ideológica dos grupos sociais com quem dialoga. A família³⁶ é um grupo social significativo nesse processo inicial de formação da consciência. Por ser nela o primeiro contato expressivo estabelecido com o mundo, as forças que as palavras perpassadas nessas interações carregam enquadram-nas no que Bakhtin (2014 [1972]) categoriza como forças centrípetas. Elas conduzem a unificação e a centralização das ideologias verbais socialmente impostas, e penetram na consciência como vozes de autoridade, povoadas de verdades absolutas, imutáveis, sagradas e mantêm-se vivas no modo de ver e viver a vida em todas as suas relações sociais.

A construção desta pesquisa inicia pela tomada de consciência quanto aos sentidos carregados pelas palavras (seus efeitos e sua razão de ser), no constituir discursivo do ser-sujeito, engenheiro(a) que atua na docência no Magistério superior, como exercício profissional.

Ao depreender que palavras em si mesmo constituem signos neutros, porém quando articuladas e empregadas enunciativamente carregam sentidos que vão além do seu significar expressivo, revelando percepções que demandam a compreensão do(s) contexto(s) no(s) qual(is) viveu sua vida socialmente tensa e povoada de intenções, percebe-se que a intercompletação/infiltração das expressões no discurso docente sempre evocavam um dizer não dito, constituído em um tempo e um espaço de circulação, conforme o meio social em que fora constituído.

No processo de constituição discursiva do ser-sujeito, o discurso do *outro* presente no processo de interação social é por ele, ativa-responsivamente recebido e depositado na

³⁶ A concepção de “família” é um exemplo clássico de palavra polissêmica cuja compreensão epistêmica e axiológica vincula-se diretamente à perspectiva abordada, seja de cunho social, cultural, religioso ou jurídico. Para fins de análise nesta pesquisa (sob o viés da Filosofia da Linguagem), a expressão “família” aqui adotada busca representar por meio de uma palavra o sentido representativo para o núcleo relacional (consanguíneo ou não), que de modo social interage dialógica ou monologicamente, emotivo-volitivamente com a criança em seu despertar discursivo.

consciência. Em um processo paulatino de esquecimento de seus interlocutores as vozes que lhe foram perpassadas tornam-se anônimas, sendo apropriadas e reelaboradas pelo seu receptor (ativo-responsivo). Nesse ato, o dialogismo iniciado pela palavra do outro também é esquecido. Para Bakhtin (2017 [1975]), é como se as vozes, em vez de serem intercompletadas, fossem de fato absorvidas e infiltradas pelas vozes assimiladas do outro, monologizando a consciência.

Uma vez monologizada, a consciência formada, preenchida com palavras anônimas (dos seus outros esquecidos), participa de um novo, único e singular diálogo, unindo e personificando essas palavras apropriadas do outro como vozes de outrem especiais, identificadas por Bakhtin (2017 [1975], p. 69-70, grifos do autor) como: “*voz da própria vida, voz da natureza, voz do povo, voz de Deus*, etc. Papel desempenhado nesse processo pelo discurso de *autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônimo”. Não se torna anônimo porque incorpora e evoca uma autoria superior, autoritária, universal, monológica.

[...] Filhos, obedeçam a seus pais no Senhor, pois isso é justo. “Honra teu pai e tua mãe” – este é o primeiro mandamento com promessa – “para que tudo te corra bem e tenhas longa vida sobre a terra”. Pais, não irrite seus filhos; antes criem-no segundo a instrução e o conselho do Senhor (Efésios 6: 1-4). (BIBLIA ONLINE, 2021)

O vivenciar dos mandamentos bíblicos partilhados em um lar cristão são exemplos claros de discursos monológicos interiorizados. Os ensinamentos bíblicos são ministrados como mandamentos, vozes de autoridade, cujo portador é a voz de Deus. Um Deus soberano, único, eterno, inquestionável que ordena: “[...] Honra teu pai e tua mãe [...]”, cabendo aos(as) filhos(as) obedecerem, para que: “[...] tudo te corra bem e tenhas longa vida sobre a terra” [...].

Esse é um mandamento sagrado. Apreendido e apreendido pela sujeita-pesquisada com voz de autoridade religiosa. Internalizado como algo a ser cumprido, determinante no seu falar/fazer/agir: *honrar com a palavra, honrar com o compromisso assumido, honrar com os mandamentos de seus pais...*

Em que momento, porém fora analisado: até que ponto? Em que condições? A que pais? Entre a emissão discursiva e a sua recepção/intercompletação discursiva, têm-se os sentidos ditos (significações do enunciado – contexto histórico, social, cultural) e os efeitos sentidos provocados pelo mesmo. Honrar não é/era o problema, o modo (tempo e espaço de

recepção e utilização) e o tom valorativo com o qual fora concebido e internalizado é que provocaram efeitos de sentidos que o tornara intenso e pesado para si e a seus outros.

Do mesmo modo, outros discursos rememorados e transcritos na descrição narrativa organizados arquitetonicamente, em quadros (QUADROS 1, 2 e 3) que verbo-visualizam as vozes recebidas (de outrem) e seus efeitos de sentidos responsivamente provocados e intercompletados/infiltrados pela sujeita-pesquisada, também revelam as marcas desses processos desencontrados na constituição discursiva entre: enunciação, recepção-ativa-responsiva, compreensão-ativa-responsiva, constituição e emissão do discurso-resposta.

A diagramação dos discursos, no formato mencionado acima, não foi feita no sentido de fragmentar ou parametrizar os enunciados, isso iria de encontro ao que Bakhtin compreende e preconiza como uma possível metodologia para o estudo das Ciências Humanas. O sentido constitutivo aqui foi o de verbo-visualizar a contraposição dos pensamentos, das falas e dos comportamentos recordados no processo narrativo, refletidos e refratados em tempos e espaços distintos.

O QUADRO 1, verbo-visualmente, dialoga com os discursos concebidos e internalizados pela sujeita-pesquisada e seus sentidos responsivos refletidos e refratados em seu existir evento. O planilhar dos diálogos rememorados possibilita materializar o processo de recepção discursiva em seu núcleo social-familiar e seu efeito ativo-responsivo durante o constituir expressivo da sujeita-pesquisada.

A força centralizadora das vozes internalizadas monologicamente como vozes de autoridade quando contrapostas ao modo de ver e pensar as relações sociais desenvolvidas pela sujeita-pesquisada no QUADRO 1 permite encontrar nos sentidos revelados a perpetuação de uma linguagem alicerçada na rigidez, no pragmatismo e na inflexibilidade para com ser e fazer com o seu outro. Apesar disso, verificam-se, também no expressar da sujeita-pesquisa, momentos de incômodo e insatisfação para com este modo de constituir-se discursivamente, comprovando a capacidade do ser-sujeito de que mesmo submetido às forças centrípetas no processo de constituição discursiva é possível resistir e não se assujeitar às vozes que lhes são perpassadas, até mesmo impostas socioaxiologicamente em seus tons emotivo-volitivo autoritários.

O QUADRO 2 segue a essência do primeiro quadro. As vozes sociais internalizadas pela sujeita-pesquisada e que contribuíram para o seu constituir discursivo, contudo, encontraram nas vozes de seus outros outras vozes. Vozes estas que consigo evocaram

sentidos e efeitos de sentidos constituídos em contextos históricos-sociais-culturais-axiológicos-emocionais que remetem a concepções ideológicas, políticas, identitárias e religiosas. Nele é possível perceber a arena de vozes que perpassam e coenvolvem a ser-sujeita-pesquisada em seu constituir discursivo.

O QUADRO 3 constituído a partir dos discursos presentes nos QUADROS 1 e 2 condensa duas expressões que, no revelar discursivo de si a partir do outro, foram consideradas incisivas na produção dos sentidos que alicerçaram o seu discursar, influenciando decisivamente a sua forma de ver e viver as relações e os afazeres da vida social e profissional, experienciadas.

O medo e o desprezo foram sentidos encontrados a partir do revelar de efeitos de sentidos produzidos/provocados por seus pares, como resultado do seu modo de ver/pensar/proceder as relações para com estes, porém concebidos/internalizados/perpassados dialógica e discursivamente por seus outros pares, em tempos e espaços distintos.

Ao olhar o outro, coenvolver-se com seus sentidos provocados por meio da imagem refletida da profissional competente, disciplinada, determinada, forte, capaz/confiável ao mesmo tempo individualista, autoritária, arrogante, fria, indiferente e controladora, fora responsivamente impulsionada, como ato responsável, a compreender-se discursivamente.

Esse encontro de sentidos corrobora para a representação identitária de alguém que dialógica e discursivamente fora constituída para importar-se com o fazer e não com o ser para com quem se faz, porém, ao compreender a essência constitutiva do ser humano, sob o viés da filosofia da linguagem, resiste ao processo de assujeitar-se e atribui um novo sentido para com o seu modo de ver e pensar o seu fazer para com e pelo outro.

A determinação em manter o foco exclusivamente no fazer, na realização das metas, na entrega dos produtos, na busca por querer fazer bem-feito e alcançar o tão almejado sucesso como um ato responsivo decorrentes do:

- medo da adversidade, do abandono, da dependência do outro, de não dar certo (escolhas erradas) e das consequências provocadas pela desobediência; e,
- desprezo, como método didático-educativo e de superação diante da não aceitação.

Encontraram nesse revelar de sentidos, ativados pela imagem identitária refletida a partir do olhar do outro, tempo e espaço para sua análise, compreensão e ressignificação.

O essencial nesse processo de autocompreensão não é a imagem refletida em si e por si, mas os efeitos de sentidos por ela provocados e despertados com e a partir do seu outro.

Ser indiferente ao fazer/ser do outro em nada afeta o ser-sujeito que pratica tal ato. A consciência do efeito sentido, no entanto, provocado pelo exercício indiferente da docência e/ou da orientação docente para com um(a) aluno(a)/uma turma/uma geração, junto a uma sociedade, tem o seu peso, a sua responsabilidade real, concreta, no evento existido e não há alibi para a sua existência indiferente.

QUADRO 1 – VOZES DE OUTREM E SEUS EFEITOS RESPONSIVOS REFLETIDOS
E REFRATADOS NA VIDA DA SUJEITA-PESQUISADA.

(continua)

DISCURSOS (OUTROS)	SENTIDO (RESPONSIVO)
- O melhor marido que uma mulher pode ter é o emprego. - Um bom emprego, só lhe será possível se estudar e conseguir um diploma. (p. 64) (Fala: seu pai-avô)	[...] plantando o hoje para colhê-lo amanhã. [...] (p. 55) [...] ter a compreensão integral (ou o aceite silencioso) da família pela ausência no convívio diário, por ter batido as metas estabelecidas, questionava-se: a que preço? Quem naquele dia teria cruzado o seu caminho e havia sido ignorado por sua determinação em honrar o cumprimento da entrega de seus produtos? O que a satisfação de ter uma meta batida ocasionava no outro e/ou nos outros dos seus outros? (p. 57-58) [...] livre do medo da adversidade, da fome e da dependência do outro. (p. 72) [...] se você estuda, você passa e tem “sucesso”; [...] (p.76) [...] Vários cursos de formação inicial continuada e até mesmo <u>lato sensu</u>, palestras, eventos foram explorados, porém todos sempre pragmáticos, mecanicistas e legalistas, com resultados superficiais e fugazes. (p. 81)
- A melhor coisa do mundo é a consciência tranquila pela certeza do dever cumprido. (p. 58) (Fala: seu pai-avô)	[...]isso aqui está um caos! Os(as) técnicos(as) administrativos(as) estão prestes a entrar em greve. Minha gestão aproxima-se do fim. Preciso honrar com todos os compromissos que assumi. Os(as) alunos(as) e professores(as) necessitam de mim. Não posso falhar! (p. 54) [...]E para ela o que era? Era a certeza de mais um dever cumprido. Mais um produto entregue. Seu universo produtivo era restrito a metas e entrega destas com eficiência e eficácia, sujeitos não se faziam presente. (p. 77-78)
	[...] Que imagem queria no seu legado? A da profissional que produz a qualquer preço? Não! Os fins justificarem os meios não lhe pareciam algo íntegro, honesto, e integridade e honestidade eram os mandamentos primordiais ensinados por seu pai-avô. (p. 59)
[...] diga sempre a verdade, doa a quem doer e se falou ou se comprometeu com algo ou alguém cumpra a sua palavra até o fim, custe o que custar [...]. (p. 72) (Fala: seu pai-avô)	[...] Honestidade e integridade eram condições imprescindíveis na sua vida. (p. 58)

FONTE: Autora (2021).

QUADRO 1 – VOZES DE OUTREM E SEUS EFEITOS RESPONSIVOS REFLETIDOS E REFRATADOS NA VIDA DA SUJEITA-PESQUISADA.

(continua)

DISCURSOS (OUTROS)	SENTIDO (RESPONSIVO)
[...] onde adulto fala, criança não se manifesta. [...] minha casa, minhas regras, quando você tiver a sua casa, os seus filhos, aí você conduz do seu jeito. (p. 72) [...] Sua palavra era um tiro certo, um punhal afiado e cirúrgico, e ancorada sempre em princípios que trazia consigo: sinceridade, integridade e honestidade. (p. 72) (Fala: seu pai-avô)	[...] Empatia e alteridade não lhe foram ensinadas[...]. (p. 58) [...] Contestar uma decisão imposta ou um não para um pedido feito era um ato extremo de rebeldia. [...] (p. 72). [...] até que ponto o seu pensar rígido, o seu agir incisivo e pragmático estava alicerçado à sua formação acadêmica-profissional nas Ciências Exatas? Continuaría o seu processo de ser excelente em saber fazer e péssima em dialogar e relacionar-se com o outro? Isso lhe faria feliz e realizada profissionalmente? Seria possível encontrar respostas aos seus anseios nas Ciências Humanas? (p. 60)
[...] Por meio do zelo com a casa, esforçava-se para proporcionar a todos um ambiente aconchegante, limpo e agradável. [...] Sua penteadeira abarrotada de cremes e perfumes baratos, que era o que a vida lhe permitia usufruir no gozo de sua vaidade despretenhosa, refletia o quanto prezava por um corpo e um ambiente limpo, cheiroso e bem cuidado. (p. 66) (Conduta: sua mãe-avó)	O seu eu não sossegaría enquanto não finalizasse, ou pelo menos organizasse, todas as medidas que deveriam ser adotadas a cada situação ali imposta. Papéis, canetas, etiquetas e clipes coloridos eram seus grandes aliados. Para que se pudesse dar conta de tudo, a organização era primordial. Não era luxo ou zelo excessivo, como muitos acreditavam. Era necessidade! Tudo deveria estar devidamente em seu planner, organizado e identificado por cores (para facilitar a memorização das ações e lhe garantir respostas rápidas e eficazes a todas as indagações que pudessem surgir), dentro dos respectivos prazos, categorizados em: normal – urgente – urgentíssimo! (p. 54-55)
Amava flores, ainda que de plástico! Seu senso de limpeza e organização a impedia de conviver harmonicamente com o processo natural de queda das flores, dos frutos e das folhas, o que a mantinha em pé de guerra com a natureza. Juntou cada centavo até conseguir concretar e revestir com cerâmica o quintal inteiro para, finalmente, poder desfrutar de uma varanda imensa, escaldante, porém, limpa e livre de plantas caídas. (p. 67) (Conduta: sua mãe-avó)	Muitas das atribuições absorvidas eram devidas a outro patamar de responsabilidade administrativa. A inexperiência, não obstante, associada à falta de uma política de preparação e acolhimento docente para a execução do cargo de coordenador(a) de curso na esfera pública; a falta de clareza institucional na identificação das atribuições da coordenação (UFAC, 2013a; 2013b), juntamente com o desejo ardente de querer que o curso fluísse com perfeição (não para mérito próprio, mas para que seus discentes e docentes se sentissem orgulhosos em fazer parte dele), conduziram-lhe a um processo exaustivo e desgastante, com entregas de produtos extremamente relevantes e necessários, mas sem a acuidade perceptiva, sem a escuta alteritária dos sujeitos no seu entorno e sem olhar as sensações que tais ações poderiam estar despertando. (p. 59-60) Precisa, disciplinada e organizada, foram os predicados que lhe acompanharam durante a vida estudantil. Tais atributos alinhavam-se perfeitamente ao universo das Ciências Naturais e Exatas. A resolução de cálculos matemáticos desafiadores, sequenciais e ordenados outorgava-lhe o alcance e a convicção de resultados precisos. Essa característica fascinava-lhe, pois consentia a sensação, ainda que momentânea, de que era possível ter o controle de todas as coisas. (p. 76)

FONTE: Autora (2021).

QUADRO 1 – VOZES DE OUTREM E SEUS EFEITOS RESPONSIVOS REFLETIDOS E REFRATADOS NA VIDA DA SUJEITA-PESQUISADA.

(conclusão)

DISCURSOS (OUTROS)	SENTIDO (RESPONSIVO)
<i>Amava flores, ainda que de plástico! Seu senso de limpeza e organização a impedia de conviver harmonicamente com o processo natural de queda das flores, dos frutos e das folhas, o que a mantinha em pé de guerra com a natureza. Juntou cada centavo até conseguir concretar e revestir com cerâmica o quintal inteiro para, finalmente, poder desfrutar de uma varanda imensa, escaldante, porém, limpa e livre de plantas caídas. (p. 67)</i> (Conduta: sua mãe-avó)	<i>[...] Nas atividades em grupo, assumia o controle, para que pudesse ter a certeza de que sairia exatamente como o(a) professor(a) havia solicitado e que seus objetivos seriam alcançados. [...] (p. 76)</i> <i>[...] Para tentar ter o controle sobre tudo, necessitava corrigir minuciosamente o trabalho de todos e quando necessário refazê-lo, chegando até mesmo a fazê-lo pelos outros. Afinal, o que estava em jogo era o seu nome na coordenação do programa. (p. 79)</i> <i>A ideia de poder ter sua própria sala, aliada a liberdade de poder constituir sua própria equipe, com liberdade para demitir e admitir quem e quando quisesse [...]. (p. 79)</i>
<i>[...] Seu método cristão, filosófico e didático, clássico para educar todos em casa, inclusive o sr. Manu, era o tradicional gelo.</i> <i>[...] Sua arma era o duro e temido desprezo. (p. 68)</i> (Conduta: sua mãe-avó)	<i>[...] o que teria feito a esta “minoria” para que lhe interpretasse assim: teria sido um olhar, uma palavra, uma ação, ou a ausência perante a dor/necessidade do outro? [...] (p. 59)</i> <i>Não se sabe quem idealizou e difundiu a representação exposta na figura anterior. Não se sabe quantas vezes ela representava (uma, duas ou várias), quem são (docentes, discentes, técnicos ou sociedade), nem de qual(is) curso(s) ou instituição. Sabe-se, contudo, o suficiente, que ela representava um sentir, real, concreto, vivo e que demandava responsivamente uma análise responsável. (p. 59)</i>
<i>[...] enquanto os cães ladram a caravana passa [...]. (p. 75)</i> (Fala: sua mãe-avó)	<i>[...] não dar bola e ignorar [...] se eu sobrevivi, qualquer um é capaz de sobreviver a isto ou a situações e condições muito mais adversas. Tudo só depende de garra, dedicação e esforço. (p. 75)</i> <i>[...] seu currículo era constituído de boas notas (provenientes do saber técnico), algumas rusgas com os outros (oriundas das notas mais altas) e a paixão por ensinar (que, até então, significava repassar o que havia aprendido) [...]. (p. 77)</i> <i>A capacidade introspectiva de estabelecer metas e manter o foco, com a qual havia sido treinada, cumprindo-as precisa e disciplinarmente até o fim, custe o que custar, doa a quem doer, refletia aos outros uma imagem de arrogância e individualismo. Assim, conseqüentemente, refratava sensações ruins de inveja, raiva e ciúmes. Tudo isso impulsionava-a a isolar-se cada vez mais no seu universo profissional, focando em fazer o seu melhor naquilo que lhe era proposto. (p. 77)</i>

FONTE: Autora (2021).

QUADRO 2 – DISCURSO SOCIAL: SEUS EFEITOS RESPONSIVOS REFLETIDOS E REFRATADOS NA VIDA DA SUJEITA-PESQUISADA.

(continua)

DISCURSOS SOCIAIS	SENTIDO (RESPONSIVO)
RELIGIOSO: [...] fruto de desobediência. (p. 62)	[...] existiam grandes problemas para aqueles que desobedecessem. Para o evangelho cristão, meio social em que fora constituída discursivamente, o ato de desobedecer é o descumprimento dos mandamentos de Deus, instituídos para a proteção da humanidade. Biblicamente, o ato de desobedecer é denominado pecado e o seu fazer é o que separa o homem de Deus, condenando-o a morte. (p. 63) [...] escolhas erradas. (p. 64) [...] na tentativa de solucionar o “problema”, dessa vez sanando o mal pela raiz, decidiu esterilizá-la por meio de uma intervenção cirúrgica, tendo apenas 18 anos. Ela simplesmente aceitou obediente e seguiu sua vida com determinação e resiliência, absorvendo as suas ações intempestivas e juvenis como fruto de escolhas consideradas, por ela, como maduras e conscientes. (p. 64)
MERITOCRÁTICO: [...] apenas por meio do estudo alguém poderia ter o que costumava categorizar como lugar ao sol [...] (p. 69)	A vida solitária e sofrida, vivida nos serviços prestados, não lhe suscitou identidade social, nem consciência de classe. O acesso restrito aos meios de comunicação não lhe permitiu compreender a importância da coletividade enquanto entidade de classe, nem vislumbrar as conquistas sociais alcançadas pelos sindicatos. Para ele, sindicalista era um sujeito de muita oratória e pouco trabalho. (p. 70) O exercício árduo e solitário, aliado à sua natureza íntegra e honesta, de obediência, de ação voltada à sobrevivência, o fazia crer que a palavra de um homem associada à sua práxis era o bem mais precioso que alguém poderia ter para si e para seus descendentes. Também acreditava que, com dignidade, esforço e dedicação qualquer pessoa seria capaz de conseguir melhorar sua condição de vida, por mais dura e ingrata que esta pudesse ser. (p. 71) [...] se você estuda, você passa e tem “sucesso”; [...] (p. 76)
MERITOCRÁTICO: Ao lembrar e narrar sua história, a descrevia como um rosário de amargura. - Fui criança e não tive infância [...] (p. 71). [...] A vida dos filhos, quando rotineiramente comparada à dele, iniciada sempre com a célebre frase no meu tempo..., era definida e verbalizada como: um mar de rosas. A dos netos, criados como filhos, era considerada como a de: crianças nascidas em berço de ouro[...]. (p. 71).	[...] sentia-se vitorioso, graças ao esforço excessivo que havia realizado para garantir a diplomação de sua esposa e de seus filhos. Encarava essa batalha como missão e desfrutava de cada conquista com orgulho e com a certeza do dever cumprido. (p. 71).

FONTE: Autora (2021).

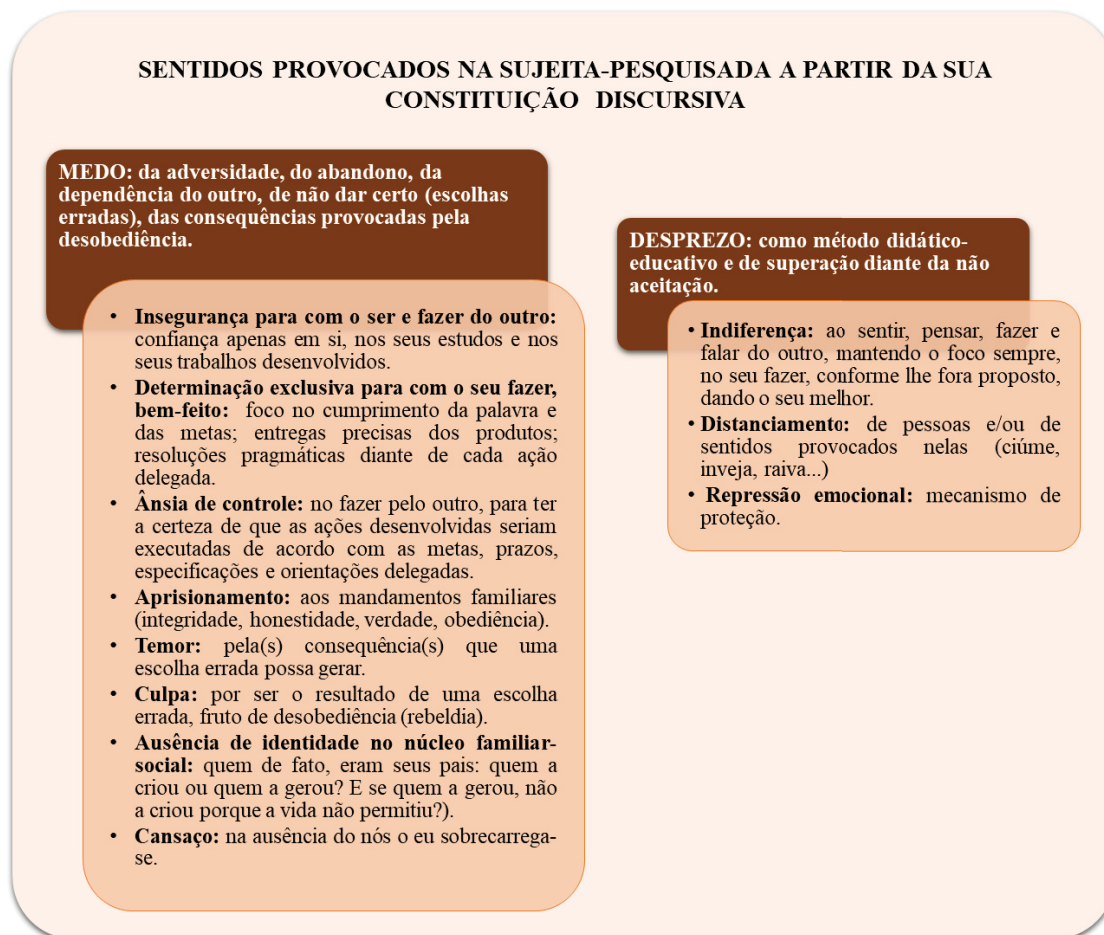
QUADRO 2 – DISCURSO SOCIAL: SEUS EFEITOS RESPONSIVOS REFLETIDOS E REFRATADOS NA VIDA DA SUJEITA-PESQUISADA

(conclusão)

DISCURSOS SOCIAIS	SENTIDO (RESPONSIVO)
RELIGIOSO: <i>Provérbios 22:6 – “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e mesmo quando for idoso não se desviará dele”[...]. (p. 72)</i>	<i>[...] Ela simplesmente aceitou obediente e seguiu sua vida com determinação e resiliência, absorvendo as consequências de suas ações intempestivas e juvenis como fruto de escolhas consideradas, por ela, como maduras e conscientes. (p. 64).</i>
FAMILIAR: <i>[...] criação de netos por avós como resolução de um problema [...] (p. 74)</i>	<i>Culpa, por ser o resultado de uma “escolha errada” [...] (p. 74)</i>
IDENTITÁRIO: <i>[...] é filha ou neta? (p.74)</i>	<i>Culpa [...] por amar seus avós como pai e mãe, chamá-los assim, e não saber como encaixar seus pais biológicos dentro desse sentir, sem feri-los, sem tirá-los o seu lugar de existência, sem desrespeitá-los, sem desonrá-los; (p. 74-75)</i>
FAMILIAR: <i>[...] seus avós eram bobos por perderem tempo de suas vidas criando netos [...] criança criada com avós não presta [...] apesar de linda quando crescesse seria igual a sua mãe (no comportamento e nas escolhas). (p. 75).</i>	<i>Medo, devido aos julgamentos cruéis [...] (p. 75).</i>
FAMILIAR: <i>[...]onde quer que estivesse, a sua condição de filha de pais separados – cuja mãe havia engravidado aos 15 anos, criada pelos avós, em um tempo e espaço ainda conservadores (década de 1980, Estado no Acre), a havia estigmatizado (p.75).</i> <i>[...]as relações familiares com seus tios(as) e primos(as) ainda que extremamente prazerosas e divertidas, vinham sempre sombreadas pelo ciúme (p. 75).</i>	<i>[...] não dar bola e ignorar (p. 75)</i> <i>[...] enquanto os cães ladram a caravana passa [...]. (p. 75)</i>
MERITOCRÁTICO: <i>[...] se eu sobrevivi, qualquer um é capaz de sobreviver a isto ou a situações e condições muito mais adversas. Tudo só depende de garra, dedicação e esforço. [...] (p. 75)</i>	<i>[...] ser forte não seria uma opção, seria a única alternativa (p. 75)</i> <i>[...] Cada décimo era importante e duramente conquistado. [...] A determinação em atingir a perfeição, precisão e nota, aliada a todos os esforços que haviam sido empregados para consegui-las, tinha sido um processo extremamente exaustivo [...] (p. 76)</i>

FONTE: Autora (2021).

QUADRO 3 – SENTIDOS ENCONTRADOS E REVELADOS, POR MEIO DA REMEMORAÇÃO DOS DISCURSOS DIALOGIZADOS COM SEUS OUTROS, NO DECORRER DA VIVA VIVIDA.



FONTE: Autora (2021).

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2011, p. 402, grifos do autor).

Para além do contexto textual, as manifestações discursivas interpostas nas interações sociais como ordens, requisitos, mandamentos, proibições, promessas, ameaças, elogios, culpa, ofensa, maldições e bênçãos alicerçam uma parte muito importante da realidade expressiva. Cada discurso compõe em sua estrutura arquitetônica o seu tom expressivo, ou seja, a sua entonação, que pode ser acentuada em quaisquer palavras que não tenham significado direto de ordens, ameaças.

Sendo assim, cada discurso emitido carrega consigo discursos de seus outros, constituídos ao longo de um tempo e espaço sócio-histórico-valorativo, por isso se estruturam em palavras que evocam sentidos e significações nas quais se constituíram socialmente em meio a um dialogismo/monologismo da linguagem, e para além disso determinam a complexa tonalidade expressiva da consciência.

Ao discursar: _ *O melhor marido que uma mulher pode ter é o emprego.*

_ *Um bom emprego só lhe será possível se estudar e conseguir um diploma. (p. 62) (Fala: seu pai-avô)*

Seu pai-avô constitui um enunciado por meio da estruturação de palavras, que se alicerçaram em um contexto histórico-social criado a partir da vivência partilhada com os dissabores da vida experienciada pela filha (aos 17 anos, abandonada pelo marido, grávida e com uma criança pequena) e pela sua própria vida vivida (um sujeito que nunca pôde estudar, que fora, desde os cinco anos, obrigado pelo próprio pai a trabalhar no roçado e que para sobreviver teve que labutar durante todo o seu atuar profissional no serviço pesado, devido à ausência de estudo – grau de instrução), que se vinculam a uma entonação acentuadamente expressa de certeza, afirmação, convicção, consumação de um fato. As sensações de dor, amargura, frustração, medo experienciadas nesse processo foram por ele congeladas e arquivadas.

Nessa época, não existia hábito, tempo e/ou condições físicas e financeiras para a possibilidade de tentar compreender tais sensações. Simplesmente, fechava-se o ciclo

(acontecido) e arrematava-se o discursar sobre, em meio a um tom incisivo e incontestável, abrangendo o seu pensar a todos, constituído a partir de uma experiência pessoal, única, vivida e incorporada como verdade plena e absoluta.

Para Bakhtin e o Círculo, o tom é o contexto axiológico-emocional que auxilia a interpretação dos sentidos presentes nos textos que lemos/ouvimos. “[...] Contudo, a expressão das relações axiológico-emocionais pode não ser de índole explícito-verbal, mas, por assim dizer, de índole implícita da *entonação*.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 73, grifos do autor). E é exatamente esse caráter implícito do tom no discurso (expresso na fala/escrita ou no simples olhar) que sutilmente penetra a consciência do ouvinte em formação discursiva, infiltra-se com vozes de autoridade e perpetua-se de uma geração a outra, auxiliados pelo fato de que:

- É no primeiro núcleo social e relacional com a qual a criança convive, que ela aprende e apreende as primeiras noções de palavras/enunciações.
- Todo discurso inicia-se voltado para o outro, para a resposta do outro. No ouvinte, o falante busca refúgio, apoio, confirmação, complementação, provocação, confronto, refutação. Nos primeiros estágios da formação da consciência discursiva, porém, o ser-sujeito (infantil) não possui uma materialidade linguística coesa, estruturada e inicia a sua constituição expressiva direcionada para o que ouve e para a aceitação de quem os ouve diretamente, no convívio diário (mães/pais/responsáveis). Nesse encontro inicial de vozes, as enunciações tendem a constituir-se em um mesmo sentido, intensidade e direção e a consciência forma-se em meio a diálogos recebidos monologicamente. São vozes de autoridade alicerçadas em um modo de ver e pensar o mundo, suas relações e seus sujeitos, a partir do experienciar vivido e vivenciado pelo falante até um determinado momento da vida.
- Socioaxiologicamente, internalizam-se essas primeiras vozes das mães/pais/responsáveis emitidas como vozes de autoridade, recebidas com tom autoritário: o pai fala e o filho(a) obedece³⁷. A possibilidade de questionar ou contrapor-se a um pensamento ou ordem patriarcal é também, nesse processo,

³⁷ Obedece no sentido de silêncio. Sendo o silêncio para o pensamento bakhtiniano também um modo de interação dialógica, discursiva, ativo-responsiva (BAKHTIN, 2011 [1979]).

considerada por muitos como um ato extremo de rebeldia (em lares cristãos um pecado abominável ao senhor). A inexperiência de vida dos filhos para com o viver a vida e a dos responsáveis para com o viver a parentalidade, assim como a falta de tempo/estrutura/interesse para o exercício de uma parentalidade dialógica (compreensiva, ativo-responsiva e responsável), fazem com que os processos de criação monológicos sejam replicados, sem espaço para diversificação das formas de ver e pensar o mundo e suas relações sociais. A consciência em formação ao ampliar o círculo de interação social alcança lugar para o dialogismo. Ao regressar ao seu cotidiano familiar, no entanto, não encontra espaço e liberdade para sua expressividade discursiva. É sufocada e abafada pelas vozes de autoridade que lhe constituem discursivamente em seus tons e significações infinitas de sentidos.

Por isso, por mais racional e determinado que seja e esteja um ser-sujeito a abolir do seu fazer certas formas/modos empregados por seus pais no agir/falar, em momentos inesperados flagra-se na repetição involuntária do feito no mesmo *modus operandi*, discursivamente internalizado.

Não é que praga de mãe pega. São as palavras de mãe/pai/responsáveis que são internalizadas e consigo carregam os sentidos socioaxiológico e o tom emotivo-volitivo com o qual foram constituídas. Seus sofrimentos, suas angústias, suas dores, suas frustrações, ainda que mascarados por um viver com semblante sempre vivo, perseverante, alegre, perpassam ao outro, carregando implicitamente os efeitos de sentidos provocados pelas interações sociais tensas e de conflitos partilhadas no viver de quem as proferiu, estruturadas expressivamente em tom rígido (sério) e inflexível (decisivo), alicerçadas a uma consciência única de mundo experienciada.

Ao ser indagada, quando criança, quanto ao que queria ser quando crescesse, o desejo da sujeita-pesquisada era:

Ao ser indagada, ainda criança, quanto ao que queria ser quando crescesse, seu discurso responsivamente era sempre direcionado a profissões que de certa forma a inspiravam e atendiam às expectativas de seus interlocutores, porém o seu desejo íntimo e oculto era apenas um: ser esposa, ter uma casa, um marido e muitos filhos (ter uma família), o que contrariava tudo o que insistentemente lhe era ensinado por seus avós, desde muito cedo.
 _ *O melhor marido que se pode ter é o emprego.*
(Discurso de seus avós maternos)

Desejo tal constituído a partir da concepção histórica, cultural e socioaxiológica que discursivamente lhe fora ensinado sobre família.

Provérbios 22:6 – “*Ensina a criança no caminho em que deve andar, e mesmo quando for idoso não se desviará dele*”

Nos caminhos cristãos em que fora doutrinada, a família representa o bem mais precioso. Biblicamente, a concepção de família cristã, porém, não era a de avós criando netos, filhos de pais vivos. O entendimento de família no cristianismo é constituído a partir da imagem do que a igreja concebeu como vontade de Deus para a humanidade: “deixará o homem pai e mãe e se unirá à sua mulher, e os dois se tornarão uma só carne” (Marcos 10:7-8); “os filhos(as) são herança do Senhor, uma recompensa que ele dá.” (Salmos 127:3)

Tanto esse ideal de família era contraditório à sua realidade concreta cotidiana, ao seu experienciar familiar, quanto a confiança e a segurança que discursivamente lhe foram doutrinadas e alicerçadas, pautadas exclusivamente em si, no seu saber fazer/produzir e nunca no seu relacionar-se com o outro.

“Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 19, grifo do autor)

O viver incisivamente para o estudo e o trabalho; o dedicar-se incisivamente ao cumprimento integral e preciso das metas e entrega dos produtos; o modo de ver e encarar o sucesso em todas as fases profissionais; a obstinação em honrar com os compromissos assumidos e com os deveres cumpridos; a necessidade de manter a imagem íntegra, honesta; o controle e a organização de absolutamente todas as ações delegadas inconscientemente alicerçavam efeitos de sentidos refratados a partir desse modo de ver e viver a vida sentido e partilhado pelo e com seus pais – *da segurança exclusiva no estudo e no emprego* (QUADRO 1).

Quando se avalia hereditariedade parental, em geral analisa-se apenas sob o viés genético, em que os caracteres de um ser-sujeito são herdados geneticamente por seus progenitores. Verbalizam-se, então, discursos do tipo: *você é igualzinho ao/a seu/sua pai/mãe*. Acreditando que tal característica manifesta discursivamente, atribui-se

exclusivamente à genética familiar, avaliando o processo como fenômeno puramente biológico.

Estudos científicos, entretanto, comprovam que, de acordo com o ambiente social e os hábitos de vida em que um ser-sujeito esteja integrado, as funções dos genes podem ser afetadas. Fatores do convívio social (que estão além da genética), como obesidade, prática de atividades físicas, exposição à poluição e uso de drogas, podem ocasionar marcas nos genes e causar-lhes alterações epigenéticas e estas podem ser transmitidas de pais/mães/responsáveis para filhos(as) (PARRA-RUIZ et. al, 2019). De modo que a obesidade, por exemplo, não faz parte da vida de um ser-sujeito porque geneticamente a sua família é obesa e esta lhe é uma herança genética, mas porque o convívio histórico, social e cultural daquele núcleo familiar constitui-se sempre no entorno da comida farta e saborosa.

Quando se examina a constituição discursiva de um ser-sujeito, sob o viés da FL proposta por Bakhtin e o Círculo, compreende-se que são os discursos os responsáveis por essa transmissibilidade de uma geração a outra, do modo de ver, pensar e encarar a vida e suas interações sociais. A forma como as palavras proferidas são incorporadas no diálogo, quando constituídas em meio a um processo de criação monológico, com tom incisivo, assertivo (autoritário), pode ser recebida, incorporada e perpassada como vozes de autoridade (certezas incontestáveis).

É por meio dessa capacidade de transmissibilidade discursiva que dizeres não ditos, mas que se fazem presentes na significação das palavras ditas, estruturadas discursivamente com sua entonação e sentidos constitutivos evocados a partir das experiências únicas vividas e vivenciadas pelos pais/mães/responsáveis, podem ser perpassados, naturalizados e normatizados, como fruto de saberes experienciais abrangentes a todos(as):

...se eu sobrevivi, qualquer um é capaz de sobreviver a isto ou a situações e condições muito mais adversas. Tudo só depende de garra, dedicação e esforço.

Para Bakhtin (2011 [1979]), compreender a fala viva, o enunciado vivo é uma ação de natureza ativamente responsiva (em maior ou menor intensidade). Ao ouvir o ser-sujeito falante, o ouvinte (receptor-ativo-responsivo) é provocado à compreensão do dito escutado. Para compreender, o receptor-ouvinte internaliza o dito, responsivamente processa-o materializando um discurso-resposta e emite-o ou incorpora-o ao seu fazer, instantaneamente (cumprimento de ordens/comandos/entendidos/aceites a serem

executados) ou mediante uma compreensão responsiva silenciosa de efeito retardado: em tempo oportuno, o que foi ouvido é ativado a respostas discursivas subsequentes ou a alterações no próprio agir do ouvinte (receptor-ativo-responsivo).

Acreditar que vencer na vida só depende de garra, dedicação e esforço, quando discursado por um homem humilde, sem estudos, na década de 1980, nos confins do Estado do Acre, pode parecer um enunciado simples e inocente. Pode revelar um modo solitário de encarar os infortúnios da vida, uma estratégia de sobrevivência para não se deixar abater diante das dificuldades e decepções que não lhe foram poucas, uma forma de manter-se forte e não demonstrar fraqueza, medo, insegurança, fragilidade perante a família constituída, um meio encontrado para não perder a capacidade de seguir em frente sonhando e acreditando que dias melhores estariam por vir. Quando, no entanto, internalizado como doutrina de vida (mantra), remete e corrobora para uma visão ideológica política meritocrática³⁸, que em tempo oportuno ativará em seu outro a sua devida responsividade.

O discurso firme/incisivo/direto do seu pai-avô, alicerçado no experienciar da própria vida solitária e sofrida, fortalece a ambos (pai-avô e neta-filha). Nele compreende que o foco se constitui sempre no fazer e nunca no ser nem no outro, no ser para e com o outro, aprende que o vencer na vida só depende de si: da sua garra, do seu esforço, da sua determinação.

Responsivamente, vivifica-o em suas ações controladoras e indiferentes ao fazer do/com o outro e mais perpetua-o em seu discursar nas discussões e nas decisões educacionais de colegiado de curso, assembleias de centro, conselho universitário, fóruns acadêmicos e interinstitucionais. De forma sîgnica e ideológica, alicerça-o discursivamente a cada escolha/decisão/manifestação, ao arrastar das correntes do *no meu tempo...*

...se eu sobrevivi, qualquer um é capaz de sobreviver a isto ou a situações e condições muito mais adversas. Tudo só depende de garra, dedicação e esforço.

A imagem idealizada do professor(a) que gostaríamos de ter e ser tem sempre a sua composição moldada a partir de um formar/preparar/integrar, como se estivéssemos diante de um profissional (ser-sujeito) sem história, sem valores, sem sentidos vividos e sem o experienciar de seus efeitos refletidos e refratados.

³⁸ Não se estenderá no mérito da discussão política ideológica da meritocracia, haja vista que este não é objeto em estudo, apenas dialogicamente, se revelará as possíveis significações encontradas na análise discursiva.

Quando se contempla a preparação docente para o Magistério, considera-o como um novo modelo a ser feito e programado. Um profissional que possa, a qualquer tempo, ser formulado/reformulado, com traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas demandas modernas e tecnológicas (por ex.: Indústria 4.0/5.0). Para tal, basta traçar um novo perfil e o professor constituído incorporará o modo de ser desejado. Tais posicionamentos discursivos (similar ao axiologismo do Magistério como ato vocacional), além de ingênuos, para Arroyo (2013) contradizem-se com o professor que a representação social real o permite ser.

Os fios e interesses políticos, sociais, religiosos, culturais em que foi tecido esse ofício (de mestre) não se desfazem com querer, discursos, análises e pesquisas. [...] Percebo que há uma preocupação por se qualificar, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Não é por aí, porém, que se esgotam as inquietações. Há algo mais profundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora. (ARROYO, 2013, p. 34)

Pensar o ser-engenheiro(a)-docente, sob o viés de uma postura apenas modernizante, profissionalizante voltada para o aprimoramento exclusivo das estratégias de ensino ativas, tecnológicas e interdisciplinares, conforme almejam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, não dimensiona nem abrange a essência do que é ser docente.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia:
Art. 14. O corpo docente do curso de graduação em Engenharia deve estar alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.
§ 1º O curso de graduação em Engenharia deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao *maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e ao seu aprimoramento em relação à proposta formativa*, contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos.
§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso. (Ministério da Educação. [Resolução Nº 2, de 24 de abril de 2019], 2021, grifos meus)

Razoar a preparação docente alinhada ao desejo de aumentar no(a) professor(a) o *envolvimento com o Projeto Pedagógico do Curso* precisa considerar o alcance da sua essência para além da docência. Demanda contemplá-lo enquanto ser-sujeito-humano

constituído discursiva e dialogicamente a partir das interações sociais experienciadas na unicidade do seu existir.

Torná-lo participante ativo do processo educacional, para além da sala de aula, requer que o seu ser-sujeito seja considerado e vinculado ao seu fazer; que a sua história, única e singular carregada na mochila didática, seja acolhida, compreendida, respeitada e auxiliada em seu processo responsivo e responsável de conhecimento e compreensão dialógica e discursiva de si.

Constituí-lo educador, para além de transmissor/reprodutor de saber, empreende concebê-lo, enquanto ser-docente como ser humano. Um ser-sujeito com saberes técnicos-profissionais-didáticos-experienciais constituídos epistemologicamente em um tempo e espaço de produção sócio-histórico e axiológico-emocional, autocompreendido discursiva e dialogicamente, e que, a partir desse lugar de existência e consciência de si, atua responsiva e responsavelmente como mediador de um conhecimento profissional humanizado, despertando no outro, seus(suas) alunos(as), dialogicamente a consciência crítica, reflexiva, criativa, social, relacional e humana. “Educar o educador seria aproximá-lo tanto quanto possível daquela tão repetida frase: *tudo que é humano me toca, me preocupa e ocupa*. Educar a sensibilidade perante o humano.” (ARROYO, 2013, p. 49)

Novos métodos, técnicas e procedimentos generalistas voltados à preparação docente, constituídos a partir de um experienciar específico, singular, padronizado continuarão caindo no vazio de uma terra improdutiva. Cada ser-sujeito-engenheiro(a)-docente é único, singular, individual e, como tal, precisa inicialmente ser reconhecido e auxiliado em seu processo de reconhecimento responsivo de si, a partir do que reflete e refrata em seu outro.

É a partir do processo de autocompreensão discursiva e dialógica de um ser-sujeito que a consciência de si a partir do outro, responsiva e responsável, sem álibi, o coloca em relação ao outro em um estado de coenvolvimento concreto, de não indiferença à vida do outro, do próprio colega, do contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais, concretas, com histórias de vida.

Essa não indiferença não consiste em uma não indiferença ingênua/maliciosa diante do se importar com o pensar do outro em relação a si, por si e para si (narcisicamente), mas da genuína não indiferença de importar-se com para além do seu pensar, o seu sentir, com o

que lhe afeta, com o que lhe causa dor/constrangimento/desinteresse/interesse/satisfação, com o que lhe toca e lhe transforma.

Para Bakhtin (2017 [1996]), a condição obrigatória de não álibi no existir do ser-sujeito, que se alicerça no dever concreto e singular do ato, não é algo que se aprende e do qual tenha conhecimento, mas é algo que se reconhece, se apropria e afirma de um modo singular e único. O ato de reconhecer essa obrigatória singularidade é, precisamente, o ato responsável. É apenas por meio do reconhecimento da inexistência de álibi no existir evento para o ser-sujeito que, o mesmo, pode reconhecer a sua participação real no acontecimento vazio e transformá-lo em ato responsável real.

Em tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. (BAKHTIN, 2017 [1996], p. 101)

Ao tomar consciência de si a partir do seu outro, a sujeita-pesquisada, responsiva e responsabilmente, não encontra álibi para o seu existir, para os seus atos. A imagem autoritária de si refletida em seu outro, por meio da IMAGEM 2, a coenvolve. Todos os acertos, as conquistas, os sucessos e as vitórias alcançadas, toda a sua história de vida vivida no ato do acontecido e antecessora ao feito narrada e escrutinada nesta obra acadêmica, não apaga, não desmancha, não pulveriza a sua existência.

A forma autoritária como fora tachada por algumas de suas ações lhe afetava. Não no sentido de ingratidão por parte daqueles que a consideravam assim, mas no sentido de: quais atitudes estariam sendo realizadas que refletiam, reverberam esse pensar opressivo? Por mais que lhe dissessem que tal declaração era irrelevante diante dos serviços prestados, a imagem ruminava em seu pensar sobre si, sobre suas ações. Não sob o ponto de vista de que tal manifesto fosse suficientemente capaz de diminuir seu trabalho, ou porque desejasse o título de, além de competente, “super querida”, mas porque se indagava e buscava na rememoração do trabalho desenvolvido o que teria feito a esta “minoria” para que lhe interpretassem assim: teria sido um olhar, uma palavra, uma ação, ou a ausência diante da dor/necessidade do outro? Qual imagem queria no seu legado? A da profissional que produz a qualquer preço? Não! Os fins justificarem os meios não lhe pareciam algo íntegro, honesto e integridade e honestidade eram os mandamentos primordiais ensinados por seu pai-avô.

Por mais que lhe dissessem que tal declaração era irrelevante diante dos serviços prestados, a consciência de si, da sua inabilidade relacional alicerçada no constituir-se indiferente ao outro (QUADRO 3) e responsável para com os seus afazeres a conduziam ao

reconhecimento da inexistência de álibi no seu existir evento e a inseriam como participante real no acontecimento vivo enquanto ato responsável, real.

Tomar consciência de si, reconhecer-se a partir do que produz no outro é a única forma de autocompreender-se genuinamente. É nesse lugar de existência que o ser-sujeito consegue reconhecer a si e ao seu outro, alteritariamente. Nele adquire sem culpa, sem álibi, com responsividade e responsabilidade a compreensão da dimensão real e concreta do que é ser sujeito-humano-docente e da complexidade, individualidade e unicidade do seu exercício profissional.

Ignorar o processo constitutivo do ser docente enquanto ser humano, segundo Arroyo (2013), pode inclusive quebrar autoimagens construídas lentamente ao longo de uma vida acadêmica-profissional desenvolvida. Com ou sem [des]preparação o ser-engenheiro(a)-docente constrói uma carreira docente que precisa ser por ele mesmo reconhecida, compreendida, desenvolvida, apropriada responsiva e responsavelmente.

Ser professor(a) não é só um fazer. É um ato responsivo-responsável, uma forma de ser que se entrecruza com identidades sociais e pessoais do sujeito que atua no exercício da docência no Magistério superior como profissão. Ser docente é um exercício profissional complexo, de modo que qualquer mudança na sua conformação executiva demanda um olhar específico e cuidadoso. “Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos.” (ARROYO, 2013, p. 42)

Ademais, fazem parte do processo executivo dos inúmeros projetos desenvolvidos pelo(a) engenheiro(a) o seu planejamento, monitoramento, controle e avaliação.

Ao seu fazer, o(a) engenheiro(a) dedica tempo e atenção estudando os itens planejados no projeto (escopo, cronograma, procedimentos, custos estimados...), analisando a equipe/insumos/orçamento disponíveis, riscos envolvidos no processo (em contraposição ao projetado); executando o gerenciamento de cada tarefa desenvolvida, alinhando ajustes que se fizerem necessários, monitorando ações/prazos para que o resultado final seja alcançado conforme o planejado e ao término da experiência vivenciada no processo desenvolvido avalia-se o feito e registram-se os dados alcançados para que os métodos/parâmetros implantados e/ou implementados possam ser utilizados como modelo (com ou sem alteração) ou descartados.

E no ato de ser sujeito, qual tempo e atenção o(a) engenheiro(a) dedica ao planejar-se, analisar-se, executar-se, monitorar-se e, principalmente, avaliar-se e registrar-se no experienciar vivido e partilhado na Arte e Engenharia de ser humano e docente?

A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para exercer influência sobre os indivíduos ela deve revelar *seu potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos. (BAKHTIN, 2017 [1975], p. 71, grifos do autor)

Os conteúdos aprendidos e apreendidos na formação acadêmico-profissional trazem as marcas desses processos desencontrados. Valoriza-se o fazer (a coisa), bem-feito, com eficácia, competência e seriedade e muito singelamente (superficialmente) atua-se a compreensão do ser que o faz, em como ou quais condições as executa (físicas, financeiras, emocionais...).

Os sentidos e seus efeitos (refletidos e refratados) constituídos discursivamente ao longo da vida vivida do ser-sujeito não encontram na vida estudantil-acadêmica tempo e espaço para o compreender-se, em meio aos raciocínios científicos, lógicos, matemáticos, das artes do falar, gerir, produzir e vencer.

Fiorin (2007), ao analisar a semiótica das paixões na universidade, escrutina e exterioriza o seu grau de despassionalização³⁹. Para este autor, o universo acadêmico constitui-se em um meio social no qual imperam a impessoalidade, a objetividade, os critérios de mérito, a argumentação lógica, ficando a paixão restrita à esfera dos assuntos privados.

Esse dualismo (público e privado), cartesianamente, inclina-se para uma visão filosófica que ratifica a realidade como sendo algo, sempre constituído por duas partes que não podem ser reduzidas uma à outra: matéria e espírito/mente, bem e mal, corpo e natureza.

Nesse pensar, o ser humano é culturalmente moldado para segmentar e categorizar todas as coisas, inclusive o agir pessoal do profissional, restringindo àquele o lado humano, emocional e a este o lado produtivo, pragmático, frio e racional; assim como o mundo teórico do real, delimitando àquele o caráter das ideias, do imaginário (ficção), do impossível e a

³⁹ Fiorin (2007) usa o termo despassionalizado no texto *Semiótica das Paixões: o Ressentimento*, para caracterizar ausência de paixão. Neste artigo, o autor apresenta a paixão como um componente que perpassa as relações e atividades humanas, impulsionando o seu agir, e que, portanto, faz-se presente nas enunciações e no enunciado. Na enunciação, tem-se o “discurso apaixonado”, no enunciado a paixão é mencionada ou representada.

este o concreto, o real, o exequível. Como se viver a vida, em sua magnitude, não exigisse do ser humano sua complexidade infinita em sentir e significar.

Descartes⁴⁰ construiu a ciência que desejava, ao mostrar como os atos intelectuais podem modificar estados corporais e vice-versa; e, mais ainda, como o corpo é afetado pelo mundo sensível, por intermédio dos sentidos, e de que forma este leva as informações até o cérebro que por intermédio da alma pode transformar-se em conhecimento (RAMOZZI-CHIAROTTINO e FREIRE, 2013).

O interesse de Bakhtin em compreender o ser-sujeito discursivamente do interior da própria vida vivida surge a partir da observação do modo como Dostoiévski corporificava cada personagem em suas obras. No seu fazer autoral, esteticamente Dostoiévski rompe com a segmentação do mundo teórico e o mundo real, concreto. Por meio de suas personagens expõe a alma humana, seus sentidos e seus efeitos de sentidos vividos e experienciados. Como um vasto universo social em formação constituídos por inúmeras vozes perpassadas/infiltradas/intercompletadas de tempos em tempos, passado ecoando no futuro, significa e ressignifica as vidas e os modos de ver a vida de suas personagens.

Dostoiévski não criou o amálgama de vicissitudes que caracterizam suas personagens, as constituiu a partir da observação e da compreensão dos sentidos reais e concretos que estruturam e alicerçam a essência da existência humana em seu viver e agir cotidiano.

Ora, se o que impele os seres humanos em seu agir são os sentidos e as significações constituídos dialógica e discursivamente, a exemplo da paixão pelo seu fazer, o seu dissociar das realizações na vida acadêmica (profissional), restringindo-o apenas as ações desenvolvidas na vida pessoal, desconecta as relações do seu eu com a instituição em que se vive e com as interações sociais que esta, lhe proporciona.

De certo, na universidade, o que precisaria para impulsionar a pesquisa deveria ser a *curiosidade*, enquanto o *entusiasmo* propulsionaria o ensino. Há muito tempo, contudo, tais estados passionais desertaram do meio acadêmico. A *curiosidade*, definida no artigo do Fiorin (2007), como um *querer saber*, deveria ser constituída em um meio dialógico-

⁴⁰ René Descartes (1596 - 1650) foi um filósofo, físico e matemático francês que teve sua filosofia natural como resultado de uma teoria que se inicia com a Metafísica, inteiramente permeada pelo método oriundo da Matemática, convertendo-se no centro do qual se irradiam os múltiplos caminhos e tendências da crítica do conhecimento e da Filosofia das Ciências (RAMOZZI-CHIAROTTINO e FREIRE, 2013).

discursivo-academicista articulado por um clímax de intensidade e por um máximo de extensidade (um desejo irrefreável de saber tudo).

Considerar o ser-engenheiro(a)-docente como um ser-sujeito-humano-histórico-social que se desenvolve profissionalmente, por meio do exercício da docência, relacionando-se com e para o outro, demanda aprender a conhecer, compreender e explorar seus próprios sentidos e significações que se manifestam e se tornam vivos por meio das palavras utilizadas no processo de interação e comunicação com o outro.

Para além, das condições de meio físico, estruturais e materiais que podem limitar/impedir o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem e pesquisa no meio acadêmico, a inexistência de um ambiente com clima humano (estrutura e organização) ou de relações sociais, humanas e culturais distanciam, esfriam, coisificam, formalizam e burocratizam os processos educacionais nas Ifes.

O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar gradeada nos levam a representar apenas nosso papel de transmissores, se possível competentes. Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer de nossa prática uma relação, interação entre gerações. Revelar-nos. (ARROYO, 2013, p. 64)

Livrar-se dos discursos sombrios que afloram no meio acadêmico carregados de diversas nuances de hostilidade, rancores e ressentimentos, demanda compreender humanamente os seus enunciadores e torná-los totalmente conscientes e responsáveis por todos os seus atos (ditos e não ditos) durante o seu existir evento. De modo que não basta que os atos participantes desse processo de existência sejam apenas colocados lado a lado e narrados em sequência temporal que o revele do nascimento à morte. É necessário que os sentidos e os efeitos de sentidos intercruzados se encontrem, sejam revelados e confrontados nos atos componentes da vida do ser-sujeito, interpenetrando-se na unidade do coenvolvimento concreto, não indiferente, no reconhecimento consciente da inexistência de álibi para o seu agir/existir, responsivo e responsável no seu viver e fazer social e profissional-acadêmico.

Sem a compreensão discursiva de si, a partir do outro, reina o narcisismo, impera uma visão distorcida de mundo por si e a partir de si. Com isto, vivifica-se o *no meu tempo* como decisivo, preponderante e não como um experienciar que forma, transforma e ressignifica; constituem-se discursos monológicos que restringem incoerentemente o aprendizado a criticidade, a criatividade e a reflexividade por meio de um fazer sempre

fechado, pragmático e sistematizado. Vive-se e produz-se sempre, preso às correntes do *no meu tempo...*

É a partir do lugar que se fala, dialógico ou monológico, que saberes são mobilizados, experienciados e estabelecidos, todos intercompletados pelas palavras de seus outros.

5 CONSIDERAÇÃO [CON]SENTIDA

“Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.”
(BAKHTIN, 2017 [1975], p. 19, grifo do autor)

Uma obra acadêmica-dialógica que surge das inquietações vividas e vivenciadas por uma engenheira-docente – que, em meio às insatisfações inter cruzadas em seu fazer profissional no Magistério superior, escolhe se doutorar em Educação, imergindo no compreender científico da Análise Dialógica do Discurso Docente, mediante o próprio constituir-se discursivo – merece um espaço para a apresentação dos sentidos que o devido experienciar humanístico-científico lhe proporcionou.

Dessa feita, dedica-se à constituição dialógica e discursiva desse capítulo ao revelar responsivo dos sentidos encontrados durante esse experienciar [con]sentido.

O processo de transdisciplinarização do conhecimento entre Ciências Exatas e Humanas em estágio doutoral, ademais o submeter-se ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica teórico-metodologicamente alicerçada ao pensamento bakhtiniano, e ainda o escolher consentir sujeitar-se à exposição e ao escrutínio analítico do seu constituir-se discursivo, como objeto de pesquisa, decerto foi o fazer mais audacioso, o viver mais profundo, o sentir mais intenso e complexo, experienciado em todo o seu existir.

Até então o tomar consciência de si a partir do outro era o que inconscientemente evitara durante toda a sua existência. No *ignorar e não dar bola*, no *focar no fazer bem-feito o que lhe fora proposto*, no *refazer e fazer pelo outro para ter a certeza e o controle de que tudo sairia conforme havia sido solicitado, dentro de prazos e metas estabelecidos*.

Ao permitir-se viver essa transdisciplinaridade, pela primeira vez a acuidade do seu fazer direcionava-se ao outro, enquanto ser-sujeito. A essência do seu olhar examinador/pesquisador passava a ser a compreensão do ser-sujeito enquanto ser humano que estuda o próprio ser humano em suas relações dialógico-discursivas, constituídas a partir de seus mundos socialmente partilhados.

Nesse reorientar analítico, ao iniciar o estudo do ser-sujeito em suas relações sociais, descobria que a sua constituição discursiva se estruturava em seu viver dialógico alicerçado a um tempo e espaço histórico-cultural-político partilhado socialmente, por meio da linguagem multissemiótica. Tal constituir-se permitia a esse ser-sujeito uma concepção

cognitiva e expressiva socioaxiológica-emocional, complexa e inesgotável em sentidos e significações.

Ao adentrar o processo doutoral, consentindo vivê-lo e não simplesmente fazê-lo, deu lugar à ativação de sentidos até então letárgicos em seu agir. A obstinação em manter-se sempre forte, determinada e segura de si, alicerçada às sensações encontradas nesse vivenciar (QUADRO 3), foi a cada encontro acadêmico, a cada leitura e ao próprio viver solitário e reflexivo da escrita acadêmica sendo responsivamente afetada.

Ao ampliar o foco da exatidão (ação/reação) estendendo o olhar para além do fazer, contemplando a especificidade do com quem e para quem fazer (ação/reflexão/reação), tornara-se toda sentidos e observação. Cada aula a permeava e nisto provocava em si um misto de ansiedade, perplexidade, êxtase, medo, conscientização, culpa, ignorância, liberdade, desconstrução e ressignificação de conceitos e processos.

As contribuições do pensamento bakhtiniano desenvolvidas nesse universo acadêmico a seduziam e despertavam-lhe um novo olhar acerca do que de fato era ser professor(a) e de como o discursar docente poderia representar muito mais do que palavras organizadas fonológica e sintaticamente, consolidadas em saberes específicos à sua área de atuação. Cada palavra ministrada em sala de aula evocava a essência viva de quem e do que éramos, enquanto seres humanos constituídos sócio-historicamente em um tempo e espaço de vida vivida e vivenciada, socialmente.

A cada obra lida, o seu fascínio era tanto que lhe despertava a vontade de querer viver qualquer aprendizado intensamente, no intuito de comprovar se tais teorias eram realmente factíveis, aplicáveis, exequíveis. Todo aprender transformava-se em apreender, e a instigava a transportá-lo à sua experiência de vida, às suas ações e ao seu discurso. De modo que não demorou muito para perceber que o seu desejo intenso de viver esse processo a tornara um laboratório vivo.

Estruturar esta pesquisa, teórico-metodologicamente ao pensamento de Bakhtin e o Círculo, em convergência ao modo de escrita autoficcionalizada de Doubrovsky, na condição de pesquisadora e sujeita-pesquisada, organizando fragmentos vividos, encontros e desencontros, em espaços narrativos, buscando por meio da estrutura da escrita das experiências vividas identificar e compreender a historicidade do sentido do seu discurso, seus efeitos e sua razão de ser, enquanto engenheira atuante no mundo acadêmico do Magistério superior nas Ciências Naturais e Exatas, foi apenas consequência desse

experienciar. Não que o intuito inicial de compreender o ser-sujeito-engenheiro(a)-docente tivesse sido abandonado, mas ao imergir nos conceitos bakhtinianos percebeu que compreender o ser-sujeito-engenheiro(a)-docente, respeitando a especificidade do ser humano que o constitui de modo dialógico e discursivo, por intermédio da linguagem, se concebia de forma única, individual e singular e tal feito exigia uma imersão profunda na complexidade de um evento real, concreto, de fato existido.

Toda a construção desta pesquisa doutoral deu-se, não como um mero discurso direto do seu *eu* enquanto pesquisadora, sobre seu *eu* sujeita, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever-se, buscou-se posicionar axiologicamente diante da própria existência, submetendo-a a uma valoração que transcendesse os limites do apenas vivido.

Ao posicionar-se axiologicamente diante da própria existência, sob a ótica exteriorizada, procurando na região de fronteira do seu eu com o seu outro distanciar-se de si, se auto-objetificando, alcançou na revisitação da memória os sentidos revelados do seu eu, refletidos e refratados em seu outro. Neste encontro, em meio ao diálogo provocado, pôde conhecer-se e compreender-se dialógica e discursivamente.

O extraposicionar-se, distanciando-se de si; a busca por esse lugar de fronteira em que as relações e interações sociais são desenvolvidas; o rememorar e o discernir dos sentidos lembrados e provocados; o reconstituir e o reviver dialógico por meio da escrita da própria vida vivida; o decidir expor-se publicamente e revelar-se discursiva e dialogicamente, mais do que um fazer científico, proporcionou-lhe um viver humanístico.

Os encontros e reencontros, leituras e releituras, descobertas e ressignificações de [a]fazer e de seus efeitos sentidos e produzidos lhe trouxeram vida vivida.

O revisitar-se incluiu a cada rememoração das lembranças escrutinadas para além da dor e angústia, a saudade e o despertar para a compreensão de que o manifestar do: *no meu tempo...* fez/faz parte de um espaço e tempo único e irrepetível, que não mais voltará.

Assim como o degustar de cada vinho possui momentos únicos que traspassam a essência da própria bebida engarrafada e seus efeitos sentidos materializam-se ao encontrarem outros efeitos sentidos (o ambiente, o estado de espírito do sujeito que o aprecia, a companhia), o *no meu tempo...* também tem o seu sentido provocado, materializado no ato único do seu acontecimento vivo em seu tempo e espaço, próprio.

O decidir viver intensamente esse processo a oportunizou [re]conhecer a sua história com seus efeitos sentidos, compreendê-los responsiva e responsavelmente, sem culpa e sem álibi. Esta não foi, no entanto, uma tarefa fácil!

O ato único de compreender-se a partir dos efeitos de sentidos provocados no outro lhe proporcionou momentos únicos de medo, angústia e arrependimento.

Despertar para o que e quem realmente era a partir do olhar de seu outro lhe gerou sensações de pena, medo, raiva, constrangimento e solidão. Esse, contudo, era o seu processo. Único, singular e sem-álibi.

O autoconhecimento e a consciência de si, que no pensamento bakhtiniano só é possível contemplar para e com o auxílio do *outro*, são um agir extremamente difícil e dolorido. Rememorar e reviver o seu processo ativaram gatilhos que demandaram muitas sessões de terapia, várias leituras e inúmeros cafés dialógicos e estudos com amigos(as) e com seu grupo de pesquisa. Tudo isso para tentar compreender, aceitar e aprender a conviver com sentidos adormecidos que despertaram durante esse viver humanístico-científico.

O relacionar-se, até então, tão temido foi o que a ajudou a identificar e aliviar a dor de enxergar o que, em geral, não se quer ver: como nos constituímos discursivamente em nossos diálogos e relações, a partir do olhar do outro.

Esse encontrar-se por alguns momentos lhe provocou o desejo de abdicar desse fazer acadêmico-científico. A vontade de desligar ou pelo menos silenciar a análise dialógica iniciada em sua consciência, paradoxalmente, era acompanhada pela ânsia de compreender-se discursivamente.

Esse é um experienciar que demanda tempo e paciência: para maturar e digerir um mundo de novos conhecimentos; para rememorar as lembranças dialógicas discursivas e relacionais vividas em encontros e desencontros; para compreender de que forma estes nos afetam e se fazem presente em nosso atuar pessoal e profissional; para chorar e digerir todo o processo vivido; para ressignificar-se e materializar todo o processo experienciado por meio da escrita acadêmica.

O escrever-se e o aprender a analisar-se discursiva e dialogicamente, em perspectiva bakhtiniana, foram poderosas ferramentas para compreender de fato quem era, enquanto sujeita que se dedica ao compartilhamento dos processos e espaços de ensino-aprendizagem em busca de conhecimento.

Esse vivenciar a permitiu acessar camadas mais profundas, revelando o que até então lhe era secreto, oportunizando perceber e trabalhar para além do seu ser-engenheira-docente, desenvolvendo o seu ser-humana-engenheira-docente.

Finalmente, se tivesse que descrever o que significa doutorar-se em palavras-chave, com certeza seu discurso seria: viver, [con]sentir, libertar-se, ressignificar-se, evoluir humanística e cientificamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, J.A. **Enunciação/Enunciado**. Glossário Ceale. Termos de alfabetização – Leitura e escrita para educadores. ISBN: 978-85-8007-079-8. [online]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado>> Acesso em: 08 de setembro de 2021.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**, tradução de Aurora Fornoni Bernardi, et.al., 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra, 6.ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**, organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016[1978].

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**, organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1975].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**, tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1996-2002].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1929-63].

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo**, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov, 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].

BERNARDI, R.M. Rebelais e a sensação carnavalesca no mundo. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 73-94.

BEZERRA, P. Polifonia. In: Brait, B. (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2017a, p. 191-200.

BEZERRA, P. Prefácio. In: Bakhtin, M. (autor) **O Freudismo: um esboço crítico**, tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017b.

BEZERRA, P. Prefácio. In: Bakhtin, M. (autor) **Problemas da poética de Dostoiévski**, tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BÍBLIA ONLINE. [online]. Disponível em: < <https://www.bibliaonline.com.br/> > Acesso em: 17 de setembro de 2021

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 79-98.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 9-32.

BRAIT, B.; CAMPOS, M.I.B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o círculo**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 15-30.

BRASIL. **Lei Nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966**. Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo e dá outras providências. [online]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5194.htm> Acesso em: 16 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [online]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. [online]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm > Acesso em: 24 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. [online]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 > Acesso em: 24 de abril de 2021.

CAMPOS, M.I.B. Questões de Literatura e de Estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 113-149.

CUNHA, E.R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, 2007.

CUNHA, M.I. da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun., 2019.

DIAS S., J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

DOUBROVSKY, S. (2010). **Fills**. Paris: Galilée, 1977.

DOUBROVSKY, S. (2010). O último eu. In: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaio sobre autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 111-124.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C.A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-111.

FIORIN, J.L. Semiótica das Paixões: o ressentimento. **Alfa**. São Paulo, v. 51, n. 1, 2007.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, L.F. Organização Linguística do Discurso: enunciação e comunicação. In: FÍGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 45-77.

FLORESTA, P.P. **Paneiro** - O versátil cesto amazônico. [online]. Disponível em: <<http://pedropaulofloresta.blogspot.com/2011/06/paneiro.html>>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

FREITAS, M.T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

GASPARINI, P. (2009). Autoficção é o nome de quê? In: NORONHA, J.M.G. (org.). **Ensaio sobre autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 181-222.

GAZETA ENTREVISTA. **Coordenação do Curso de Agronomia da Ufac**. [online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EO54tq_Aajg&feature=share>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONÇALVES, J.C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e performance na pesquisa em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev., 2018.

GONÇALVES, J.C. **Teatro e Universidade**: cena. Pedagogia. [dialogismo]. 1ª ed., São Paulo: Hucitec, 2019.

GONÇALVES, J.C. Teatro, Linguagem e Educação: [cor]possibilidades bakhtinianas. In: GONÇALVES, J.C.; GARANHANI, M.C.; GONÇALVES, M.B. (org.). **Linguagem, corpo e estética na Educação**. São Paulo: Hucitec, 2020, p. 69-83.

GRILLO, S. Ensaio Introdutório. In: Volóchinov, V. (autor) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, tradução direta do russo, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

LECHETA, A.R. “**Vocês acham que eu sou macho?**”: autoficção, masculidade(s) do campo e o teatro universitário em perspectiva dialógica. Curitiba: UFPR, 2019. Dissertação. [online]. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/62313/R%20-%20D%20-%20ANDRIO%20ROBERT%20LECHETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

LIMA, D. dos S.; COSTA, L.A.C. da C. A formação docente em programas de pós-graduação em Engenharia de uma universidade federal brasileira: diagnóstico e perspectivas. Brasília: **RBPG**, v. 14, 2017.

MARTINELLO, P. A “Batalha da Borracha” na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o Vale Amazônico. **Cadernos da Ufac**, n. 1, série “C” – estudos e pesquisas, Rio Branco: Ufac, 1988, p. 44-45.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2, de 24 de abril de 2019**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. **Programa de Eletrificação Rural**. [online]. Disponível em: <https://www.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp> Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual do Guarda de Epidemiologia**. Campanha da Erradicação da Malária (CEM). Sem Ano. [online]. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/10002000138.pdf>> Acesso em: 30 de abril de 2021.

NORONHA, J.M.G. **Ensaio sobre a autoficção**. Organização e tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PADILHA, A.; NETO, C.; MENEZES, P.; SOUZA, S. **Significados**. [online]. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/axiologia/>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

PARRA-RUIZ, C.; PRADO, G.; CERDA, D.; FERNÁNDEZ, J.; MALLEA, C.; PARDO, V.; TORRES, V.; ARREDONDO, C.; GARCÍA-DÍAZ, D.F. Obesidad parental y modificaciones epigenéticas en la descendencia. **Revista Chilena de Nutrición**. Santiago. v. 46.; n. 6; 2019.

PONZIO, A. Introdução. In: Bakhtin, M. (autor) **Para uma filosofia do ato responsável**, tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PORTAL YPADÊ. **Seringueiros**. Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Publicado em 07 de julho de 2016. Atualizado em 14 de julho de 2016. [online]. Disponível em: <<http://portalypade.mma.gov.br/seringueiros-caracteristicas#:~:text=O%20regime%20de%20explora%C3%A7%C3%A3o%20dos,ao%20primeiro%20e%20trabalhar%20pelo>> Acesso em: 24 de abril de 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico Curricular**: curso de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal do Acre, campus Rio Branco. Ufac/RBR. 2011.

PPGE-UFPR. **Programa de pós-graduação em Educação (PPGE)**. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG). [online]. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/>> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

PREFEITURA DE MÂNCIO LIMA. **A cidade**. [online]. Disponível em: <<https://www.manciolima.ac.gov.br/galeria>> Acesso em: 17 de setembro de 2021.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z.; FREIRE, J.J. O dualismo de Descartes como princípio de sua filosofia natural. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 79, p. 157-170, 2013.

SILVA, W.A. de; SARMENTO, A.P.; OLIVEIRA, M.H. de; BEZERRA, J.E; PAULA, H.M. de; CARMO, K.V. do; MACHADO, D. R. Avaliação das Estratégias de Ensino no Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. **Revista de Ensino de Engenharia**. Abenge, v. 35, n. 1, p. 11-22, 2016.

SILVA, S.H.S.C.; SOUZA, F.C.S. Bacharéis que se Tornam Professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **Revista Holos**. Ano 33, v. 05, 2017.

SOBRAL, A. Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 103-121.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA. **Você sabe o que é inverno amazônico?** Notícias – ClimaTempo de 10 de junho de 2020. [online]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/climatempo/voce-sabe-o-que-e-inverno-amazonico,6b1405d2d09e2d66506a67c4c6e744fdhe3stm5k.html#:~:text=O%20chamado%20%22%20Inverno%20Amaz%C3%B4nico%22%20%C3%A9,maior%20parte%20do%20hemisf%C3%A9rio%20sul>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

TODOROV, T. Introdução. In: Bakhtin, M. (autor). **Estética da criação verbal**, prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra, 6ª ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

UNIDADE DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL. **Japiim, o portal da biodiversidade**. Agência de Notícias do Acre, 15.05.2010. [online]. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/pt-br/noticia/85033>> Acesso em: 17 de setembro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ACRE. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco: Ufac, 2013a. [online]. Disponível em:< <http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/prodgep/capa-prodgep/regimento.pdf>> Acesso em: 27 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ACRE. **Estatuto da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco: Ufac, 2013b. [online]. Disponível em:<<http://www.ufac.br/site/ufac/prodgep/estatutoufac2013.pdf/view>> Acesso em: 27 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ACRE. **Ufac em Números 2018**. [online]. Disponível em:< <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2018.pdf/view>> Acesso em: 30 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ACRE. **Ufac em Números 2019**. [online]. Disponível em:< <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2019.pdf/view>> Acesso em: 30 de abril de 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-30].

APÊNDICE 1 – Relatório de Gestão da Coordenação do curso de Engenharia Agrônômica da Ufac/RBR apresentado à comunidade acadêmica no término do mandato.



RELATÓRIO DE GESTÃO -2016/2017
Engenharia Agrônômica

Coordenadora: *Prof.^a Mc. Lya Beiruth*
Vice-Coordenador: *Prof. Dr. Vanderley Borges*

Equipe:



Coordenadora: Prof.^a Lya Beiruth

Vice-Coordenador: Prof. Vanderley Borges

Secretários: Luanara Ribeiro e Jonas Araújo

Auxiliar Administrativo: José Alves

Estagiária: Talita Melo



Ações: Colegiado de Curso

Engenharia Agrônômica

2016

Presidente: Prof.^a Lya Beiruth

Membros Titulares:

- Prof.^a Karla Rocha
- Prof. Jorge Kusdra
- Prof. Jorge Washington
- Prof. José de Ribamar Silva
- Prof.^a Regina Lúcia
- Prof. Sebastião Elviro
- Prof. Henrique Jorge

Membros Suplentes:

- Prof. Vanderley Borges
- Prof. Camilo Lelis de Gouveia
- Prof. Frederico Henrique
- Prof.^a Maria Luzenira de Souza
- Prof. Leonardo Paula
- Prof. Mauro Ribeiro

Discentes Titulares: Joaes Alves da Silva Pereira
Wilson José dos Santos

Discente Suplente: Romário Rodrigues Gomes
Matheus Matos do Nascimento

Ações: Colegiado de Curso

Engenharia Agrônômica

2016

Total de Reuniões: 10 reuniões

Principais Pautas:

- **Comissões:** atividades complementares, jubilamento;
- **Homologações:** aproveitamentos de estudos, atividades complementares; jubilamento, etc;
- **Equivalência das Disciplinas:** Estrutura Curricular 2000-2008-2011;
- **Processo:** Disciplinas não encerradas dentro do calendário acadêmico, notas extraviadas no SIE, aproveitamento concedido indevidamente;
- **Regulamentos:** Atividades Complementares e Monografia;
- **Solicitações de Alunos:** Quebra de pré-requisitos, antecipação de encerramento de disciplina, matrícula fora do prazo, etc.
- **Indicação de Representantes:** Conselho Universitário e NDE.

Ações: Colegiado de Curso

Engenharia Agrônômica

2017

Presidente: Prof.^a Lya Beiruth

Membros Titulares:

- Prof. Henrique Jorge
- Prof. Jorge Kusdra
- Prof. Jorge Washington
- Prof. Leonardo Paula
- Prof.^a Regina Lúcia
- Prof. Sebastião Elviro
- Prof.^a Shirani K. Haraguchi
- Prof.^a Karla Rocha
- Prof.^a Fabiana P. Albuquerque

Membros Suplentes:

- Prof. Vanderley Borges
- Prof. Camilo Lelis
- Prof. Felipe Coelho
- Prof. José de Ribamar Silva
- Prof. Márcio Oliveira
- Prof. Mauro Ribeiro
- Prof. Tiago Pikart
- Prof. Silvío Simione
- Prof.^a Eurenice Lima
- Prof. Adriano Silva

Discentes Titulares: João Carlos A. Nogueira
Davi F. Albuquerque

Discente Suplente: Max da Silva Teodoro

Ações: Colegiado de Curso

Engenharia Agrônômica

2017

Total de Reuniões: 10 reuniões

Principais Pautas:

- **Comissões:** atividades complementares, jubilamento;
- **Homologações:** planos de curso, aproveitamentos de estudos, atividades complementares, jubilamento, mobilidade discente, etc.;
- **Análise:** Alteração do tempo de aula de 50min para 60min, Revalidação de Diplomas Estrangeiros, Vagas Residuais;
- **Criação de Grupo de Estudos:** Prof. Henrique e Prof.^a Bruna;
- **Solicitações de Alunos:** Quebra de pré-requisitos, antecipação de encerramento de disciplina, matrícula fora do prazo, recurso interposto contra reprovação em estágio, etc.;
- **Indicação de Representantes:** Conselho Universitário e NDE.

Ações: NDE**Engenharia Agrônômica****Membros:**

- Prof. José de Ribamar Silva
- Prof. Henrique Jorge
- Prof. Humberto Antão
- Profª Lidianne Assis
- Prof. Vanderley Borges

2016**Principais Ações:**

- Avaliação dos Planos de Curso das Disciplinas;
- Análise das Avaliações Discentes: Encerramento do Semestre.

Ações: NDE**Engenharia Agrônômica****Renovação dos Membros em 04.04.2017:**

- Profª. Lya Beiruth
- Prof. Vanderley Borges
- Prof. Mauro Ribeiro
- Prof. Márcio Oliveira
- Prof. Leonardo Paula

2017**Principais Ações:**

- Avaliação dos Planos de Curso das Disciplinas;
- Análise das Avaliações Discentes: Encerramento do Semestre;
- Início do Processo de Reformulação do PPC do Curso;
- Análise – Resultado ENADE 2016.

Ações: ENADE**Engenharia Agrônômica****Principais Ações:**

- Inscrição (nome, CPF, RG, End. completo, Ano de Conclusão do Ensino Médio, Ano que ingressou na UFAC):
I. Alunos Iniciantes: 87 (20%)
II. Alunos Concluintes: 52 (80%)
III. Total: 139
- Preparação das Pastas, com todas as questões dos ENADES anteriores para os 52 alunos concluintes;
- Reunião – familiarização com as questões de provas anteriores (pastas);
- Preenchimento do questionário (professores e alunos);
- Monitoramento e acompanhamento da realização do exame – 1 falta justificada.

2016**Ações: ENADE****Engenharia Agrônômica****2016****Ações: Acadêmicas****2016 - 2017****Engenharia Agrônômica****Alunos PNE: 06 alunos**

Discente Antigo: acesso por cota com apresentação de laudo médico:
1. Deficiência Visual (Baixa Visão)

Discentes Antigos: sem acesso por cota, identificado durante as aulas:
2. Osteocondromatose - CID M 9210.1 - já está com monitor desde fevereiro de 2017.
3. Sem Laudo Médico

Discentes – 2017: acesso por cota com apresentação de laudo médico:
4. Deficiência Visual Parcial
5. Deficiência Física (deformidade congênita ou adquirida)
6. Deficiência Visual (cegueira unilateral)

Ações: Acadêmicas**2016 - 2017****Engenharia Agrônômica****Trabalho Desenvolvido:**

- **Reunião com NAI e professores:** 04 presentes.
- **E-mail:** narração da reunião, com apresentação da equipe de apoio da universidade – NAI.
- **Tutora do PET:** organização de uma palestra com a equipe do NAI e os alunos. Até a presente data não tivemos retorno.

Ações: Administrativas

Engenharia Agrônômica

2017

ESPAÇOS FINALIZADOS - ENTREGUES:

- Laboratório de Mecanização;
- Laboratório de Entomologia;
- Sala Ambiente de Engenharia Agrônômica.

ESPAÇOS INACABADOS:

- Laboratório de Solos;
- Sala de Desenho Técnico.

Ações: Administrativas

Engenharia Agrônômica

2017



Ações: Administrativas

Engenharia Agrônômica

2017

Laboratório de
Entomologia



Ações: Administrativas

Engenharia Agrônômica

2017

Sala Ambiente



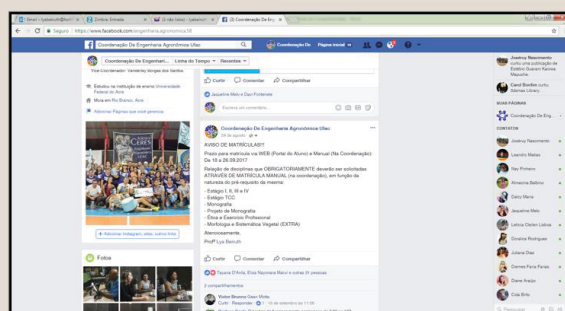
Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Engenharia Agrônômica



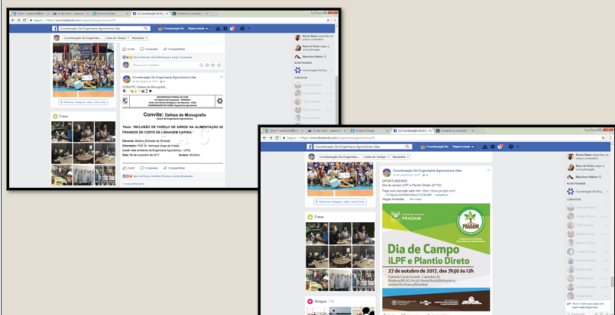
Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Avisos - Convites



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Avisos - Convites



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Ecologia



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Irrigação e Drenagem



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Mecanização



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Culturas



FACEBOOK: Divulgação

Práticas: Olericultura



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Produção de Mudas



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

Práticas: Avicultura



Ações: Gestão – Divulgação do Curso

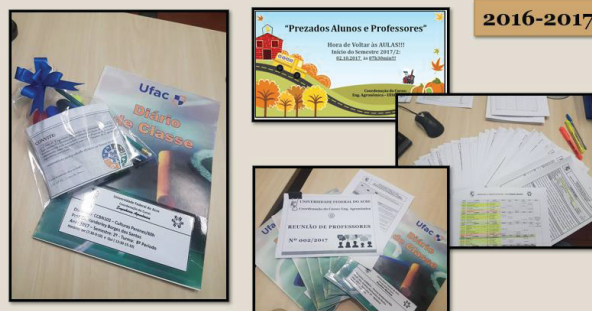
Práticas: Plantas Nativas



Ações: Gestão (Recepção de Professores)

Engenharia Agrônômica

2016-2017



Ações: Gestão

Recepção dos Calouros

2016



Ações: Gestão

Recepção dos Calouros

2016



Ações: Gestão

Recepção dos Calouros

2017



Ações: Gestão

Recepção dos Calouros

2017



Ações: Eventos

III Simpósio

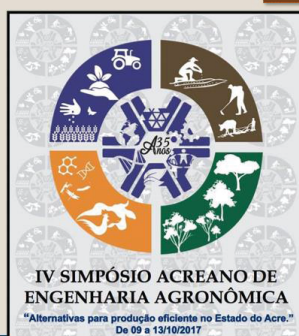
2016



Ações: Eventos

2017

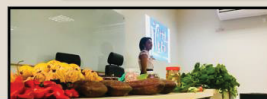
IV Simpósio



Ações: Eventos

2017

IV Simpósio



Ações: Eventos

Arraial - UFAC



Ações: Eventos

2017

Feira Agropecuária



Ações: Eventos

2016

Formatura!!!



Ações: Eventos

2016

Formatura!!!



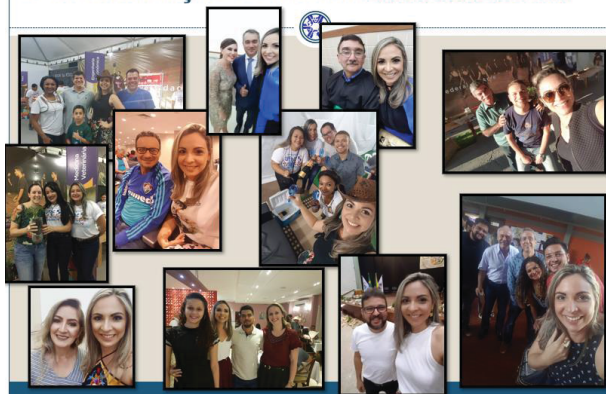
Ações: Eventos

2017

Formatura!!!



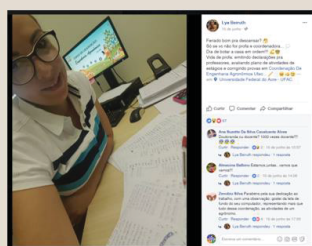
Considerações Finais: **GRATIDÃO!!!**



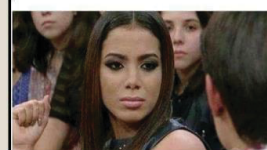
Considerações Finais: **GRATIDÃO!!!**



Considerações Finais: **DESCULPAS!!!**



Minha língua eu até controlo o
problema é controlar minha cara



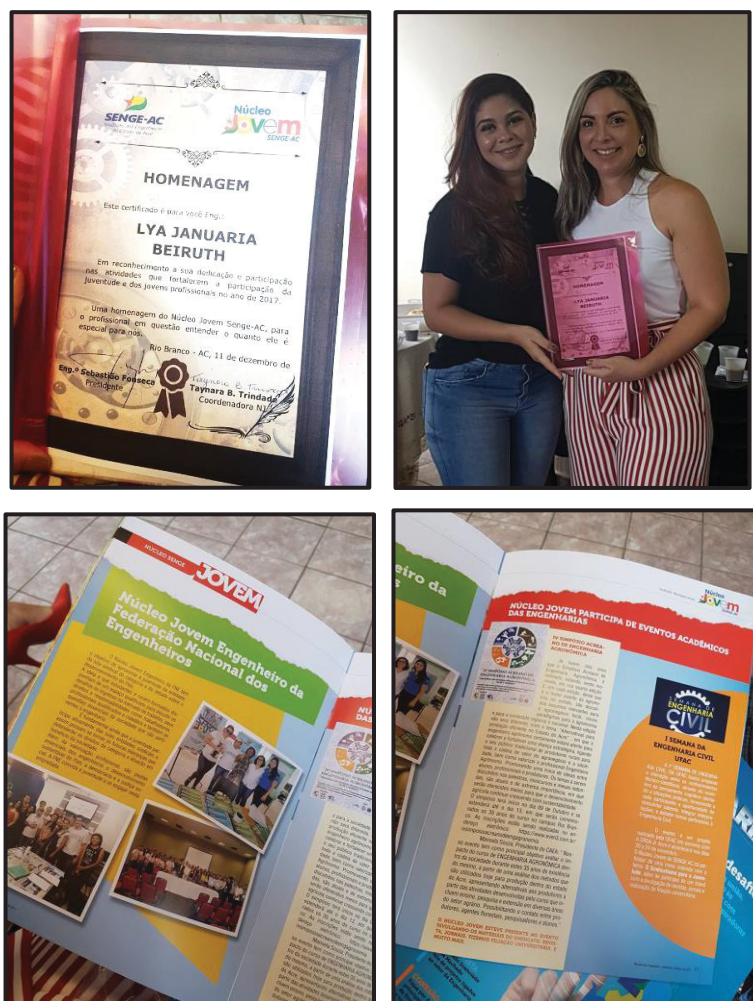
ANEXO 1 - Divulgação das ações realizadas pela coordenação do curso de Eng. Agrônômica (Ufac/RBR) e homenagens recebidas

FIGURA 1 – ENTREVISTA CONCEDIDA A UM PROGRAMA LOCAL PARA FINS DE DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES/ EVENTOS DESENVOLVIDOS PELO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA (Ufac/RBR).



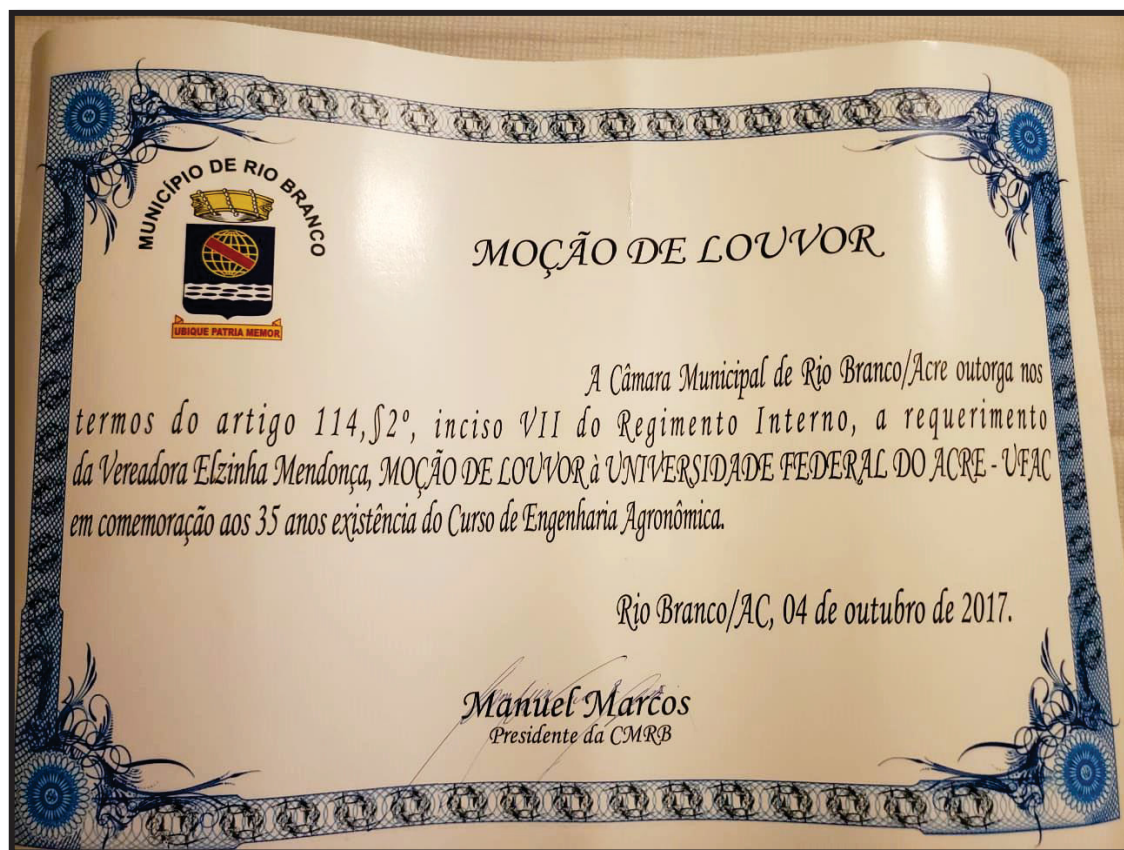
FONTE: Gazeta Entrevista (2016).

FIGURA 2 – DESTAQUE E HOMENAGEM RECEBIDA DO SINDICATO DOS ENGENHEIROS DO ESTADO DO ACRE PELAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2017.



FONTE: Acervo da autora (2017).

FIGURA 3 – RECONHECIMENTO FEITO PELA CÂMARA MUNICIPAL DE RIO BRANCO, AO CURSO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA (Ufac/RBR).



FONTE: Acervo da autora (2017).

FIGURA 4 – DADOS LEVANTADOS PELO UFAC EM NÚMEROS, REVELANDO O AVANÇO ALCANÇADO NO NÚMERO DE ALUNOS(AS) CONCLUÍNTES NO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA (Ufac/RBR), DE 2016 A 2017.

GRADUAÇÃO

Quadro 02 - Ingressantes, matriculados e concluintes dos cursos regulares da Graduação - Campus Sede.

Nº.	Cursos	Ingressantes			Matriculados						Concluintes 1º + 2º sem.		
		2015	2016	2017	2015		2016		2017		2015	2016	2017
					1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.			
01	Artes Cênicas - Bac.	40	39	41	148	132	137	117	127	107	19	18	22
02	Ciências Biológicas – Lic.	53	60	68	246	190	203	148	188	172	31	52	28
03	Ciências Econômicas - Bac.	58	69	60	204	162	196	175	196	158	9	19	32
04	Ciências Sociais - Bac. (e habilitações)	51	54	53	179	135	146	122	149	119	44	18	8
05	Direito - Bac.	60	77	51	285	256	285	271	282	273	51	52	38
06	Educação Física – Bac.	4	-	51	181	147	110	88	105	107	50	36	14
07	Educação Física – Lic.	58	64	60	194	184	181	164	185	166	36	28	21
08	Enfermagem - Bac.	36	42	33	127	126	128	121	122	115	23	23	16
09	Engenharia Agrônoma - Bac.	58	57	54	255	238	255	230	258	232	8	27	45
10	Engenharia Civil - Bac.	52	51	53	288	268	268	256	274	259	29	25	26
11	Engenharia Elétrica - Bac.	48	56	58	172	191	177	205	190	228	8	9	18
12	Engenharia Florestal - Bac.	81	97	101	333	321	314	326	327	329	26	30	32
13	Filosofia - Lic.	48	60	53	127	153	118	149	114	152	20	21	14
14	Física - Lic.	53	53	53	180	140	178	145	148	119	14	30	19
15	Geografia – Bac.	42	41	45	137	119	148	131	157	129	6	10	7
16	Geografia – Lic.	99	49	61	223	195	166	145	149	163	20	43	26
17	História – Bac./Vesp.	49	49	56	122	97	110	94	140	120	12	13	9
18	História – Lic./Mat.	50	56	54	188	144	152	133	165	146	32	44	18
19	História – Lic./Not.	100	53	53	243	188	185	161	214	171	39	24	25
20	Jornalismo - Bac.	50	60	60	-	44	215	219	193	203	-	57	24

20

FONTE: UFAC em Números (2018).

ANEXO 2 - Natureza das ações coordenadas, anualmente, pelo Instituto Dom Moacyr junto ao Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre (Proacre).

Unidade Executora		Descrição	(continua) Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 1 - Serviços básicos para comunidades isoladas			358.208,20
Sub-componente 1.3. Implementação de sistemas produtivos agroflorestais sustentáveis			358.208,20
Resultados Esperados:			
300 Agentes Comunitários de Saúde qualificados e em serviço			
IDM	1	Pagamento de mediadores e técnicos para curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais (Pessoa Física)	96.133,00
IDM	2	Contratação de mediadores e técnicos para curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais (Pessoa Jurídica)	77.896,63
IDM	3	Elaboração de material didático para curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	6.832,71
IDM	4	Reprodução de material didático para realização de cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	15.942,98
IDM	5	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento de curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	10.560,24
IDM	6	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento de curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	15.840,37
IDM	7	Logística (Locação de Veículo) para realização e acompanhamento de curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	15.840,37
IDM	8	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento de curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	10.560,24
IDM	9	Aquisição de insumos para curso FIC de ACSs em ZAPs Rurais	100.770,01
IDM	10	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	1.566,33
IDM	11	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	1.566,33
IDM	12	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	2.088,44
IDM	13	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	1.044,22
IDM	14	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC de ACSs em ZAPs Rurais	1.566,33

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora	Descrição		Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 2 – Inclusão Social e Econômica em Áreas Rurais			2.696.742,76
Subcomponente 2.3 – Fortalecimento dos produtos agroflorestais nas cadeias produtivas selecionadas			2.696.742,76
Resultados Esperados: 260 Agentes de Desenvolvimento Local qualificados atuando em unidades de referência em CAU 300 Agentes de Desenvolvimento Comunitário habilitados e em serviço 3.780 pessoas qualificadas em cursos de formação inicial e continuada em CAP e CAU			
IDM	1	Contratação de mediadores e técnicos para realização de cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais (Pessoa Jurídica)	214.547,36
IDM	2	Elaboração de material didático para cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	48.273,16
IDM	3	Reprodução de material didático para cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	112.637,36
IDM	4	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento dos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	23.375,78
IDM	5	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento dos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	44.847,50
IDM	6	Logística (Locação de Veículo) para realização e acompanhamento dos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	35.063,67
IDM	7	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento dos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	23.375,78
IDM	8	Aquisição de insumos para realização dos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo, em consonância com os PDCs, em ZAPs Rurais	300.366,30
IDM	9	Pagamento de bolsas aos agentes de desenvolvimento local para a realização de atividades praticas em CAUs	180.000,00
IDM	10	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	3.883,02
IDM	11	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	3.883,02
IDM	12	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	5.177,36
IDM	13	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	2.588,68
IDM	14	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	3.883,02
IDM	15	Pagamento de mediadores e técnicos para realização de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs (Pessoa Física)	400.445,00

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora	Descrição		Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 2 – Inclusão Social e Econômica em Áreas Rurais			2.696.742,76
Subcomponente 2.3 – Fortalecimento dos produtos agroflorestais nas cadeias produtivas selecionadas			2.696.742,76
Resultados Esperados: 260 Agentes de Desenvolvimento Local qualificados atuando em unidades de referência em CAU 300 Agentes de Desenvolvimento Comunitário habilitados e em serviço 3.780 pessoas qualificadas em cursos de formação inicial e continuada em CAP e CAU			
IDM	16	Contratação de mediadores e técnicos para realização de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs (Pessoa Jurídica)	345.581,01
IDM	17	Elaboração de material didático para cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	42.098,68
IDM	18	Reprodução de material didático para cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	98.230,25
IDM	19	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	37.358,78
IDM	20	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	71.674,51
IDM	21	Logística (Locação de Veículo) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	56.038,17
IDM	22	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico em ZAPs Rurais e ZEDs	37.358,78
IDM	23	Aquisição de insumos para realização de cursos técnicos a jovens nas áreas desenvolvimento econômico, em ZAPs e ZEDs	280.657,88
IDM	24	Pagamento de bolsas aos agentes de desenvolvimento comunitário para a realização de atividades praticas nos PDCs em ZAPs Rurais	300.000,00
IDM	25	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	5.079,54
IDM	26	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	5.079,54
IDM	27	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	6.772,71
IDM	28	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	3.386,36
IDM	29	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos trabalhadores do setor produtivo em ZAPs Rurais	5.079,54

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora	Descrição		Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 3. Empreendedorismo em comunidades urbanas prioritárias			1.967.523,81
Subcomponente 3.3 – Desenvolvimento do Empreendedorismo em comunidades de ZAP urbanas			1.967.523,81
Resultados Esperados:			
4.000 pessoas qualificadas e aptas a trabalhar nos setores de serviços, comércio, artes e artesanatos, e outros.			
IDM	1	Contratação de mediadores e técnicos para realização de cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas (Pessoa Jurídica)	269.431,57
IDM	2	Elaboração de material didático para cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	60.622,10
IDM	3	Reprodução de material didático para cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	141.451,57
IDM	4	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento de cursos de FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	13.372,01
IDM	5	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento de cursos de FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	20.058,02
IDM	6	Logística (Locação de Veículo) para realização e acompanhamento de cursos de FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	20.058,02
IDM	7	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento de cursos de FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	13.372,01
IDM	8	Aquisição de insumos para cursos de FIC dos beneficiários do Bolsa Família, em ZAPs Urbanas	377.204,20
IDM	9	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.332,06
IDM	10	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.876,47
IDM	11	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	6.501,95
IDM	12	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	3.250,98
IDM	13	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.876,47
IDM	14	Pagamento de mediadores e técnicos para cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas (Pessoa Física)	215.993,00

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora	Descrição		Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 3. Empreendedorismo em comunidades urbanas prioritárias			1.967.523,81
Subcomponente 3.3 – Desenvolvimento do Empreendedorismo em comunidades de ZAP urbanas			1.967.523,81
Resultados Esperados: 4.000 pessoas qualificadas e aptas a trabalhar nos setores de serviços, comércio, artes e artesanatos, e outros.			
IDM	15	Contratação de mediadores e técnicos para cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas (Pessoa Jurídica)	346.163,68
IDM	16	Elaboração de material didático para cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	35.903,70
IDM	17	Reprodução de material didático para cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	83.775,30
IDM	18	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	16.943,60
IDM	19	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	25.415,40
IDM	20	Logística (Locação de Veículos) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	25.415,40
IDM	21	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento de cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE em ZAPs Urbanas	16.943,60
IDM	22	Aquisição de insumos para cursos técnicos a beneficiários do Bolsa Família e/ou cadastrados no SINE, em ZAPs Urbanas	239.358,01
IDM	23	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.876,47
IDM	24	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.332,06
IDM	25	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	5.776,08
IDM	26	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	2.888,04
IDM	27	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos dos beneficiários do Bolsa Família em ZAPs Urbanas	4.332,06

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora		Descrição	Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 4 – Políticas Públicas e Fortalecimento Institucional			4.208.333,44
Subcomponente 4.1 – Modernização da Gestão do Setor Público			3.371.890,50
Resultados esperados: - Adequação da estrutura administrativa para melhorar a efetividade, eficiência e qualidade do fornecimento de serviços - 420 Gestores de organizações sociais qualificados			
IDM	1	Adequação das estruturas físicas dos Centros de Educação Profissional	1.000.000,00
IDM	2	Aquisição de equipamentos eletrônicos e de informática para modernizar o IDM e os Centros de Educação Profissional	905.850,00
IDM	3	Aquisição de mobiliários para modernizar o IDM e os Centros de Educação Profissional	301.950,00
IDM	4	Contratação de consultoria para Elaboração e Implementação do Sistema de Gerenciamento de Informações do IDM - SIGDOM (Pessoa Jurídica)	100.650,00
IDM	5	Contratação de consultoria para apoiar a Atualização dos Referenciais Pedagógicos do Instituto Dom Moacyr (Pessoa Jurídica)	120.780,00
IDM	6	Contratação de consultoria para Análise dos Processos e Rotinas Gerenciais do IDM para simplificação dos serviços da instituição (Pessoa Jurídica)	50.000,00
IDM	7	Contratação de consultoria para Capacitação Gerencial dos colaboradores do IDM (Pessoa Jurídica)	50.000,00
IDM	8	Publicação de Referenciais Pedagógicos de Educação Profissional	9.978,93
IDM	9	Publicação do Plano Estadual de Educação Profissional	30.000,00
IDM	10	Contratação de mediadores e técnicos para cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs (Pessoa Jurídica)	89.305,15
IDM	11	Elaboração de material didático para cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	4.844,75
IDM	12	Reprodução de material didático para cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	11.304,42
IDM	13	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento de cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos em ZAPs Rurais e ZEDs	7.486,83
IDM	14	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento de cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos em ZAPs Rurais e ZEDs	14.363,82

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora		Descrição	Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 4 – Políticas Públicas e Fortalecimento Institucional			4.208.333,44
Subcomponente 4.1 – Modernização da Gestão do Setor Público			3.371.890,50
Resultados esperados:			
- Adequação da estrutura administrativa para melhorar a efetividade, eficiência e qualidade do fornecimento de serviços			
- 420 Gestores de organizações sociais qualificados			
IDM	15	Logística (Locação de Veículos) para realização e acompanhamento de cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos em ZAPs Rurais e ZEDs	11.230,24
IDM	16	Logística (Aquisição de Combustível) para realização e acompanhamento de cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos em ZAPs Rurais e ZEDs	7.486,83
IDM	17	Aquisição de insumos para cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos em ZAPs Rurais e ZEDs	71.443,64
IDM	18	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	1.110,58
IDM	19	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	1.110,58
IDM	20	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	1.480,77
IDM	21	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	740,39
IDM	22	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC em Gestão Organizacional para membros de organizações e empreendimentos produtivos de ZAPs Rurais e ZEDs	1.110,58
IDM	23	Pagamento de equipe técnico-pedagógica para coordenação das atividades a serem desenvolvidas pelo IDM no âmbito do PROACRE	413.763,00
IDM	24	Logística (Passagens Aéreas) para acompanhamento e avaliação dos projetos de curso executados pelo IDM em ZAPs Rurais e Urbanas, e ZEDs	33.180,00
IDM	25	Logística (Hospedagem e Alimentação) para acompanhamento e avaliação dos projetos de curso executados pelo IDM em ZAPs Rurais e Urbanas, e ZEDs	49.770,00
IDM	26	Logística (Locação de Veículo) para acompanhamento e avaliação dos projetos de curso executados pelo IDM em ZAPs Rurais e Urbanas, e ZEDs	49.770,00
IDM	27	Logística (Aquisição de Combustível) para acompanhamento e avaliação dos projetos de curso executados pelo IDM em ZAPs Rurais e Urbanas, e ZEDs	33.180,00

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(continua)

Unidade Executora	Descrição		Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 4 – Políticas Públicas e Fortalecimento Institucional			4.208.333,44
Subcomponente 4.2 – Fortalecimento Institucional de Organizações Indígenas			836.442,94
Resultados Esperados: No mínimo, 15 organizações indígenas (associações e/ou cooperativas) implementando o planejamento estratégico e gestão organizacional 700 indígenas qualificados em cursos de formação inicial e continuada			
IDM	1	Contratação de mediadores e técnicos para realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas (Pessoa Jurídica)	94.440,00
IDM	2	Reprodução de material didático para realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	8.508,00
IDM	3	Logística (Passagens Aéreas) para a realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	43.564,00
IDM	4	Logística (Hospedagem e Alimentação) para a realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	24.000,00
IDM	5	Logística (Locação de Veículos) para a realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	88.000,00
IDM	6	Logística (Aquisição de Combustível) para a realização de cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	39.124,50
IDM	7	Aquisição de insumos para realização de cursos FIC nas aldeias, em ZAPs Indígenas	155.208,80
IDM	8	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	902,97
IDM	9	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	902,97
IDM	10	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	1.203,96
IDM	11	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	601,98
IDM	12	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos FIC nas aldeias em ZAPs Indígenas	902,97
IDM	13	Contratação de mediadores e técnicos para realização de cursos técnicos a população indígena (Pessoa Jurídica)	178.080,00
IDM	14	Elaboração de material didático para cursos técnicos a população indígena (CI - Pessoa Física)	3.360,00
IDM	15	Reprodução de material didático para realização de cursos técnicos a população indígena	20.720,00
IDM	16	Logística (Passagens Aéreas) para realização e acompanhamento da cursos técnicos a população indígena	81.401,60
IDM	17	Logística (Hospedagem e Alimentação) para realização e acompanhamento da cursos técnicos a população indígena	7.200,00
IDM	18	Aquisição de insumos para realização de cursos técnicos a população indígena	82.000,00
IDM	19	Reprodução de material didático para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos a população indígena	1.264,24

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).

(conclusão)

Unidade Executora		Descrição	Total Ano I (R\$)
TOTAL GERAL IDM			9.230.808,21
Componente 4 – Políticas Públicas e Fortalecimento Institucional			4.208.333,44
Subcomponente 4.2 – Fortalecimento Institucional de Organizações Indígenas			836.442,94
Resultados Esperados: No mínimo, 15 organizações indígenas (associações e/ou cooperativas) implementando o planejamento estratégico e gestão organizacional 700 indígenas qualificados em cursos de formação inicial e continuada			
IDM	20	Logística (Passagens Aéreas) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos a população indígena	1.264,24
IDM	21	Logística (Hospedagem e Alimentação) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos a população indígena	1.685,65
IDM	22	Logística (Aquisição de Combustível) para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos a população indígena	842,83
IDM	23	Aquisição de insumos para capacitação de mediadores e técnicos que atuarão nos cursos técnicos a população indígena	1.264,24

FONTE: Plano Operacional Anual do Proacre no âmbito do IDM (2010).