

---

## Teacher education from a bakhtinian perspective: what do your readers say?

### A formação de professores na perspectiva bakhtiniana: o que dizem seus leitores?

Received: 20-05-2024 | Accepted: 23-06-2024 | Published: 26-06-2024

---

#### Jocemara Matilde dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7581-2916>

Rede Sagrado de Educação, Vitória (ES), Brasil

E-mail: [matildejocemara@gmail.com](mailto:matildejocemara@gmail.com)

#### Letícia Queiroz de Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>

Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, Brasil

E-mail: [leticia.carvalho@ifes.edu.br](mailto:leticia.carvalho@ifes.edu.br)

#### Luiz de Souza Porto Coêlho

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4796-015X>

Secretaria Estadual de Educação (Sedu-ES), Brasil

E-mail: [porto.coelho@outlook.com](mailto:porto.coelho@outlook.com)

#### Tatiana Louzada Serbate

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1778-351X>

Secretaria Municipal de Educação, Itapemirim (ES), Brasil

E-mail: [tatiana\\_serbate@hotmail.com](mailto:tatiana_serbate@hotmail.com)

---

### ABSTRACT

The text in question sought a dialogue between bakhtinian studies and the processes of teacher education in an enunciative-dialogical perspective, through a critical theoretical comparison with its representative readers, supported by a qualitative bibliographic research. Our interlocution points to the need for an ethical-responsive posture of teachers and mediators who work in teacher training, in order to propose paths that value teachers' voices, their knowledge and experiences, breaking with hegemonic patterns of training of professionals in the educational area. The article points out that the teaching practice should be materialized in a web of interactions with other subjects, therefore, dialogical and critical.

**Keywords:** Teacher training; Bakhtinian studies; Ethical act.

---

### RESUMO

O texto em tela buscou um diálogo entre os estudos bakhtinianos e os processos de formação docente em uma perspectiva enunciativo-dialógica, por meio de um cotejo teórico crítico com os seus leitores representativos, sustentado por uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Nossa interlocução aponta para a necessidade de uma postura ético-responsiva dos professores e mediadores que atuam na formação docente, de modo a propor caminhos que valorizem as vozes docentes, seus saberes e suas experiências, rompendo com padrões hegemônicos de formação dos profissionais da área educacional. O artigo aponta que a prática docente deve se concretizar em uma teia de interações com outros sujeitos, portanto, dialógica e crítica.

**Palavras-chave:** Formação docente; Estudos bakhtinianos; Ato ético.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de muitas pesquisas e reflexões nas últimas décadas. O interesse das pesquisas decorre do fato de tais processos formativos terem se transformado em um espaço de intensa disputa, principalmente depois de as políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso terem adentrado no meio educacional. Frigotto & Ciavatta (2003) sustentam que a adesão do governo FHC ao Consenso de Washington<sup>1</sup> possibilitou que o mercado se apropriasse do sistema educacional e que a lógica mercantil dominasse a educação brasileira. Segundo os autores

É o Governo Fernando Henrique Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 107).

Essa guinada neoliberal na educação brasileira e a mercantilização da formação docente permaneceu no governo Lula, conforme apontou Oliveira (2009). As políticas do Governo Lula permaneceram no governo da presidenta Dilma Rousseff. Após o golpe jurídico-parlamentar que retirou Dilma da presidência a guinada às políticas neoliberais se acentuou drasticamente nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro.

Em pesquisa recente realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, Giupatto (2022) argumenta que o setor privado já consolidou seu domínio na formação inicial de professores e agora, por meio de institutos e fundações do Terceiro Setor, está em processo de estender seus tentáculos para controlar, também, a formação continuada de professores.

A formação docente promovida por essas instituições privadas que seguem a lógica do mercado geralmente se resume à instrumentalização do docente com ferramentas e técnicas de ensino de forma acrítica. Tal formação desconsidera todo o contexto social, político e econômico e considera o espaço escolar como um espaço à

---

<sup>1</sup> O Consenso de Washington é uma lista de medidas neoliberais elaboradas por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial no formato de “receita” para os países em desenvolvimento seguirem.

parte, descolado da sociedade. Nessa perspectiva de uma escola etérea, imune às interferências sócio-político-econômicas, resta ao professor aprender a manipular instrumentos educacionais e metodologias padronizadas que prometem garantir o sucesso escolar. É essa a formação oferecida aos docentes e futuros docentes que, segundo Giupatto (2022), precariza o fazer docente e proletariza o professor, transformando-o em mero operário apertador de parafusos do processo de ensino-aprendizagem. Saviani (2011) nomeia esse modelo pedagógico de neotecnista.

Constatar esse cenário é desolador para aqueles que acreditam em uma formação docente crítica, humana e dialógica. No entanto, a constatação deste cenário não pode resultar em um impacto imobilizador sobre quem acredita em uma formação diferente dessa formação neoliberal. A crítica pela crítica não gerará mudança alguma. É necessário exercer uma resistência propositiva a esse modelo de formação que se torna cada vez mais hegemônico.

### **SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA**

Na contramão da mercantilização da formação docente, o artigo em tela propõe uma formação de professores dialógica, a partir de apontamentos presentes na leitura de Mikhail Bakhtin e do Círculo, assim como de seus leitores. Pensar uma formação de professores ou a própria educação a partir de uma perspectiva bakhtiniana é uma atividade desafiadora, pois Bakhtin não escreveu nada específico sobre educação. Provocado sobre a possibilidade, ou não, de se pensar a educação a partir de Bakhtin, Geraldi (2021) diz que “[...] Bakhtin pode ter dito tudo ou nada aos educadores, depende essencialmente dos educadores seus leitores” (GERALDI, 2021, P. 16). Apesar de concordamos que, de fato, Bakhtin não escreveu nada especificamente sobre educação, havemos de concordar que tudo o que ele disse, também disse aos educadores.

Sobre essa relação entre Bakhtin e a educação, Freitas (2021) aponta para uma convergência com Geraldi (2021): “Não encontro na obra de Bakhtin nada específico em relação à educação, mas ao mesmo tempo, encontro tudo nas palavras escritas em seus textos” (FREITAS, 2021, p. 96).

Sob uma ótica positivista, de fato não haveria possibilidade de se pensar a educação a partir de Bakhtin se ele nada escreveu sobre educação. No entanto, transportar os conceitos de Bakhtin para a reflexão sobre questões educativas e formativas é perfeitamente possível, pois todos os conceitos e reflexões bakhtinianos estão relacionados ao humano. E a educação é um ato humano por excelência. Ao estudar literatura, Bakhtin estudou as preocupações com a formação humana, as quais a nós sobreviverão. Essa é uma questão típica da educação. A impossibilidade de transportar conceitos e promover uma interação entre vozes diferentes contraria a própria concepção dialógica de Bakhtin sobre a linguagem. “Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos” (*Idem*, p. 16).

A partir dessa provocação inicial, Geraldi (2021) promove o diálogo entre conceitos bakhtinianos e a educação. O primeiro deles ancora-se na ideia da alteridade: para Bakhtin os sujeitos sempre se constituem na relação com o *outro*, pois o *eu* e o *outro* são mutuamente afetados: ninguém sai dessa relação da mesma forma como entrou. Assim como no diálogo da vida concreta, no processo educativo o professor e o estudante também se afetam. O processo educativo é sempre um processo dialógico. “Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação todos aprendem” (GERALDI, 2021, p. 15).

Geraldi (2021) faz uma transposição dos conceitos de *excedente de visão*, *acabamento* e *memória de futuro* para o campo educacional. Para Bakhtin (2006, 2012), através da exotopia, um olhar de fora, o *outro* tem um excedente de visão sobre o *eu* e consegue ver aquilo que o *eu* não consegue ver. Na relação pedagógica, professor e estudante possuem excedentes de visão. O professor consegue ver o que falta ao estudante e consegue lhe dar um acabamento provisório. Da mesma forma o professor depende do excedente de visão do estudante para sua completude como professor.

As noções de acabamento e memória de futuro se relacionam com a intencionalidade do processo educativo. Ao dispor de uma noção de acabamento, o professor desenvolve uma memória de futuro em relação ao estudante. A criação de uma memória de futuro é um exercício da imaginação e, portanto, uma ação estética. A partir dessa memória de futuro o professor pode selecionar o que será abordado, além de

pensar nos próprios objetivos e finalidades do processo educativo. Sobre esse aspecto, o autor afirma:

Nesse sentido, o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê [...] um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece o passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias, etc.(GERALDI, 2021, p. 20).

Outro conceito bakhtiniano abordado por Geraldi (2021) é o de responsabilidade. Para Bakhtin todo ato responde e recebe resposta. Nesse contexto, o pensador russo defende que os sujeitos assumam o “não-álibi” das suas existências e assumam sua posição no mundo. Rejeitar o alibi significa agir de forma responsável (ética) e responsiva. No contexto educacional, podemos afirmar que “[...] somos responsáveis diante de nossos alunos, e esperamos que eles sejam responsáveis por seus atos em nossas aulas” (*Idem*, p. 22).

Geraldi (2021) também analisa o processo educativo a partir do conceito de polifonia (plurivocalidade ou heteroglossia). O ambiente escolar é um espaço polifônico, pois nele circulam muitas vozes: as vozes dos professores, dos gestores, dos estudantes, dos livros didáticos, das obras literárias, da comunidade do entorno e várias outras vozes. Compreender a escola como ambiente polifônico implica em “[...] pensar a diferença como valor, como enriquecimento e não como algo a ser suplantado, a ser abandonado, a ser ceifado” (*Idem*, p. 27).

Freitas (2021) também oferece contribuições para as reflexões de diálogos entre Bakhtin e a educação. A primeira característica analisada pela autora é o dialogismo no processo educativo. A autora compreende a relação estudante-professor como uma relação de enfrentamento dialógico entre dois sujeitos na construção do conhecimento. Isso implica em não conceber o estudante como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo na relação dialógica.

Apesar de Bakhtin não ter desenvolvido um conceito de aprendizagem, ele desenvolveu um conceito de compreensão, que pode se dividir em duas: a compreensão passiva e a compreensão ativa. Para a autora, o que importa é a compreensão ativa e não a compreensão passiva, pois esta “[...] não traz nada de novo para compreensão do discurso, ela apenas o dubla, reproduzindo-o, ficando prisioneira dos limites do seu contexto” (FREITAS, 2021, p. 97). A compreensão ocorre no diálogo, opondo à palavra

uma contrapalavra. A aprendizagem, segundo a autora, ocorre nesse diálogo entre sujeitos com direito à voz, no entrelaçamento entre a voz do outro e a minha voz e o sujeito cria um novo sentido ao incorporar a voz do outro.

A autora diferencia a palavra autoritária da palavra persuasiva, e as relaciona com o processo educativo. A palavra autoritária se impõe, é rígida, monossêmica e exige um reconhecimento incondicional. “A palavra autoritária não se representa, mas apenas se transmite (FREITAS, 2021, p. 99)”. Já a palavra persuasiva se entrelaça com a minha palavra, desperta o pensamento para a elaboração de uma palavra autônoma. Para refletir sobre a palavra autoritária e a palavra persuasiva no ato educativo, a autora lança algumas indagações:

Até que ponto o professor ao se fixar nas palavras autoritárias impede a compreensão, a aprendizagem dos alunos? Como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas? Como o professor poderá estabelecer no processo de ensino-aprendizagem relações dialógicas com seus alunos de modo que se libertem das palavras alheias e construam as suas? (FREITAS, 2021, p. 100).

As indagações da autora provocam reflexões sobre a própria concepção do que é aprendizagem. Se o professor compreende a aprendizagem como memorização e repetição, a palavra autoritária se adequa à sua concepção. Mas se o professor parte do pressuposto de que a aprendizagem envolve uma compreensão mais ampla e crítica da realidade e que ela se efetiva quando o estudante consegue relacionar o conteúdo apreendido à realidade concreta, a palavra autoritária não condiz com essa compreensão de aprendizagem.

Freitas (2021) retoma elementos do pensamento bakhtiniano para abrir a possibilidade de uma formação docente que forme um professor responsivo e responsável a partir da compreensão da educação como uma ação ativamente responsável. Ser educador, para a autora, é se responsabilizar pela integração entre conhecimento, vida e arte. Nas palavras da autora, é preciso produzir um conhecimento que penetre na vida,

Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado, mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsabilmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforme alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades (FREITAS, 2021, p. 105).

Inspirados nos apontamentos feitos por Geraldi (2021) e Freitas (2021), buscamos propostas de formação de professores fundamentadas na perspectiva bakhtiniana. Sob tal ótica, encontramos dois artigos escritos por Deconto & Ostermann (2021; 2023), sobre os quais discorreremos a seguir.

## **SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA**

Ao fazerem um cotejamento de textos de Bakhtin e do Círculo com literatura disponível sobre formação docente, Deconto & Ostermann (2023) propõem uma perspectiva formativa bakhtiniana contra-hegemônica, denominada pelos autores de “formação dialógica-responsável de professores” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p.3). Tal concepção formativa se configura como contra-hegemônica ao recusar uma formação docente pautada pela racionalidade técnica que predomina na formação de professores atualmente. Os autores colocam a ideia de ato responsável como elemento fundamental dessa proposta formativa, como fica evidente no trecho que segue:

“[...] assumindo o ato responsável como um elemento que fundamenta a atividade docente (característico de uma formação contra-hegemônica), propomos que a fuga do não-álibi do professor, leva-o aos caminhos da racionalidade técnica (característico de uma formação hegemônica). Ou seja, a singularidade implica que o docente não tem álibi para sua existência no lugar que ocupa de ser professor, logo, é obrigado a agir responsabilmente. Por isso a centralidade do ato responsável na formação docente contra-hegemônica, pois se o professor foge do seu não-álibi, abdica da sua singularidade, o ato deixa de ser responsável e vira ação técnica, recai no racionalismo técnico. Neste sentido, o ato responsável de Bakhtin coloca-se como um elemento crucial no enfrentamento à formação docente hegemônica, pautada pela racionalidade técnica, proporcionando a emersão de dimensões formativas constituintes de uma perspectiva dialógica-responsável (contra-hegemônica)” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 5).

A ótica formativa proposta por Deconto & Ostermann (2021) se assenta em sete dimensões: práxica, ética, estética, política, contextual e institucional, conhecimento e investigativa. Os autores escolhem o termo práxica para se referir à primeira dimensão, pois esse termo não se refere apenas à prática, mas à práxis, que é uma atividade. Essa dimensão diz respeito à ideia de que a formação docente deve unir teoria e prática. As formações hegemônicas costumam separar o momento de formação em dois: um teórico e outro prático.

Em uma concepção bakhtiniana, a teoria e a prática não devem andar em paralelo, mas devem formar uma unidade. É necessário minimizar as fragmentações dos

processos formativos para que o professor reconheça sua singularidade e “[...] exerça o seu não-álibi, transformando possibilidades vazias em ato responsável” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 7). Essa dimensão encontra ressonância com as ideias de Paulo Freire (2019) quando este diz que a *praxis* constitui uma unidade simultânea entre ação, reflexão e ação, ou seja, a *práxis* visa superar a dicotomia teoria *versus* prática.

A partir da leitura de *Para uma filosofia do ato responsável* (2012), obra de Bakhtin, Deconto & Ostermann (2021) inferem que as relações humanas são marcadas pela alteridade entre o *eu* e o *outro*. O *eu* não existe para si, mas para o *outro* e é na relação com o *outro* que o sujeito se constitui. Essas relações exigem responsabilidade e responsividade dos sujeitos. Sendo as relações humanas relações que se dão no tecido social onde o *eu* e o *outro* interagem dialogicamente, a ética se destaca como elemento fundamental para um ato responsável. Se eu me constituo na relação com o outro, eu tenho que ter um comprometimento ético de ser e agir de forma responsável e responsiva. A dimensão ética coloca a dimensão do sujeito no centro da discussão “[...] reconhecendo o aspecto humano das ações do professor com relação ao outro, sempre singular” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 10).

A prática docente se concretiza em uma teia de interações com outros sujeitos, principalmente os estudantes. Nesse sentido, “[...] o professor não age sozinho e nem sobre objetos, mas em um contexto no qual seus atos envolvem diretamente o outro, o ser humano, singular, único” (*Idem*, p. 10). Isso implica que o papel do professor em sala de aula vai além do mero conhecimento técnico, desprovido de qualquer contexto ou neutralidade. A atuação docente é intrinsecamente guiada por valores éticos que influenciam suas escolhas e decisões, que não devem ser arbitrárias, mas sim fundamentadas na ética pessoal do professor, baseada em princípios e uma intencionalidade centrada na presença do *outro* e na responsabilidade subsequente para com esse *outro*. Portanto, torna-se evidente que o ato educativo não pode ser considerado axiologicamente neutro, uma vez que, ao ensinar, o professor inevitavelmente faz escolhas valorativas, mesmo que de forma implícita. “Logo, o professor não ensina apenas a matéria, mais do que isso, ensina um jeito de ser, uma forma de relacionar-se com o outro, ensina valores” (*Idem*, p. 11).

Outra dimensão da formação do professor responsivo é a dimensão estética. Transpondo o conceito de exotopia e a ideia de excedente de visão para o campo



educacional, Deconto & Ostermann (2021) depreendem que o professor tem uma memória do futuro, uma imagem de futuro, uma noção de acabamento. “O acabamento é um componente essencialmente estético, embora, como se pode perceber, imbricado com o mundo ético” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 13). O professor está sempre imaginando, calculando escolhas e possibilidades de um futuro, mesmo que seja em função de um acabamento provisório e fragmentado. Como docente deve ter um excedente de visão para dar um acabamento estético à aula, aos projetos e às atividades que desenvolverá. Sob o prisma do pensamento bakhtiniano, reconhecer que há uma dimensão estética na atividade docente significa reconhecer o professor como um sujeito ativo, criador e participante. Essa concepção da atividade docente se contrapõe à concepção de racionalidade técnica no fazer docente. Sobre a dimensão estética da formação de professores, os autores arrematam que:

Diante disso, é possível questionar a tendência do modelo hegemônico de formação docente em assumir uma perspectiva prescritiva, isto é, de propor métodos e técnicas prontos e acabados de ensinarem em sala de aula. Por isso, refletimos que a formação docente poderia ser permeada por uma dimensão estética, na qual o futuro professor fosse capaz de visualizar a docência como potencial de criação, sensível ao outro, e não como aplicação de receitas pedagógicas para ensinar, como reprodução (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 14).

Ao pensar na dimensão política da formação dialógica-responsável de professores, os autores fazem uma leitura sobre a concepção de ideologia para o Círculo e constataam que tal concepção difere da compreensão marxista de ideologia. Para o Círculo, a ideologia é um conjunto de representações sociais, crenças, atitudes, signos e valoração. *Grosso modo*, a ideologia pode se dividir em duas: a ideologia oficial dominante e hegemônica e a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial se apresenta como estável e tenta se impor como única. A ideologia do cotidiano, por outro lado, é instável e nasce dos encontros casuais das interações sociais. Na relação entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, a oficial tenta se sobrepor, ocultando as contradições que emergem do confronto entre elas.

No entanto, apesar de tentar dar o tom hegemônico, o pensamento contra-hegemônico permanece ali, colocando-se como resistência à ideologia oficial. A formação de professores, como atividade humana que é, não está desvinculada da ideologia, pois de um lado se encontra o conhecimento acadêmico estável e cristalizado, do outro está “[...] o conhecimento que o futuro professor carrega consigo, fecundo nas

interações cotidianas ao longo da sua vida, que caracteriza a ideologia do cotidiano” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 6). Como parte integrante dos grupos hegemônicos, a formação de professores dominada pela racionalidade técnica tenta impor uma concepção de atividade docente que se resume a executar tarefas de forma utilitarista com vistas à eficiência e burocracia. Essa visão mecanicista e acrítica compreende o trabalho docente como emprego, pois o transforma em mercadoria comercializável.

Para os autores, pensar a formação docente numa perspectiva bakhtiniana pressupõe formar o professor para identificar as contradições sociais e buscar transformação. Isso significa não aceitar o determinismo da visão hegemônica, “[...] significa que na educação há espaço para a resistência, pois apesar de a ideologia dominante dar o tom hegemônico, como nos mostra o pensamento bakhtiniano, não é o único” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 8). Essa resistência, entretanto, não pode ser uma resistência pura ou simples subversão, ela precisa gerar transformação e emancipação. Segundo os autores apontam,

É neste sentido que a dimensão política se torna essencial para a formação docente, torna-se impossível de ser silenciada, pois ela é que tem potencial de conferir à formação o caráter de compreensão ampla da realidade, de estabelecer a crítica e possibilitar transformações. [...] Isso significa que a formação docente não pode se limitar a discutir apenas as valiosas questões de ordem pedagógica e metodológica, mas precisa assumir também um caráter crítico com relação à sociedade, à escola, ao conhecimento, ao ensino (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 8).

A formação do professor dialógico-responsável, neste sentido, visa formar agentes com voz ativa, críticos, que assumem o seu não-álibi e se posicionam politicamente no mundo, compreendendo a sociedade de forma mais ampla. Essa visão crítica leva o professor a pensar o que ensina, como ensina e para quem ensina, levando-o a um compromisso com o fortalecimento da democracia e com a superação das desigualdades.

A dimensão contextual se relaciona com a compreensão de Bakhtin acerca da linguagem. O paradigma bakhtiniano rejeita a tese de que a língua é um conjunto de frases e orações abstratas e estáveis que garantem um caráter neutro, objetivo e fechado, isenta de valores ideológicos e desvinculada do plano social. O enunciado, para Bakhtin (2006), é um unidade real de comunicação que emerge das relações entre o *eu* e o *outro*, sempre ligado às estruturas sociais e está ligado a uma situação concreta. O

enunciado tem um caráter único, singular, irrepetível e concreto, que ocorre sempre dentro de um contexto.

Para compreender a particularidade do enunciado é necessário analisá-lo de maneira contextual, o que envolve as dimensões verbal e extra verbal. Dessa forma, podemos afirmar que o enunciado sempre tem uma dimensão explícita e uma dimensão subentendida. Ao transpor as concepções sobre a linguagem para a formação docente, percebe-se que “[...] o referencial bakhtiniano permite refletir que os processos formativos docentes exigem uma dimensão contextual e institucional” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 10). De forma mais imediata é importante que o professor compreenda o contexto mais próximo que o envolve: a sala de aula, seus alunos, seu supervisor, seu pedagogo, seu gestor e seus formadores. O docente também pode analisar o contexto institucional em que está envolto: sua escola, seu espaço formativo, sua rede de ensino ou a instituição que lhe oferece formação (inicial ou continuada). “Por fim, há um contexto muito mais amplo implicado no processo de formação que diz respeito a questões históricas, sociais, políticas, econômicas que, sem dúvida, precisam ser articuladas aos conhecimentos de educação [...]” (*Idem*, p. 12).

Ao analisar a situação contextual da educação nas últimas décadas, pode-se identificar que as políticas neoliberais implantadas “[...] tentam, a todo custo, efetivar seu projeto de desintelectualização, desqualificação e despolitização do professor, bem como o aligeiramento, esvaziamento e fragmentação da formação” (*Idem*, p. 12). O contexto atual precisa ser situado, analisado, compreendido e criticado. Os autores concluem sobre a dimensão contextual:

Em síntese, a dimensão contextual e institucional da formação docente aponta para a necessidade de uma formação orgânica, preocupada com a totalidade e não com fragmentos isolados, com uma formação que precisa ser situada. [...] Ao proporcionar esta visão mais integral, aclara sua natureza relacional para com as demais dimensões formativas, no sentido de conferir às mesmas mais significado, mais conexão com a realidade e consciência dos fenômenos que intercorrem no processo de formação desses sujeitos (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 12).

Para Deconto & Ostermann (2023) a dimensão do conhecimento se conecta com as reflexões de Bakhtin e do Círculo sobre as vozes e a entonação das relações dialógicas. A voz, para Bakhtin, não é apenas uma emissão sonora, mas um ponto de

vista, uma opinião, uma ideologia e uma visão de mundo. A entonação é um guia das relações sociais estabelecidas entre locutor e ouvinte. Cada voz possui uma cronotopia, é única, está sempre relacionada a outras vozes anteriores e se dirige a outras vozes que virão no futuro, em um confronto dialógico.

Em uma compreensão dialógica todo enunciado está relacionado ao “já dito”, pois não há uma palavra primeira. O discurso se constitui em uma relação dinâmica com outros discursos. “Da mesma forma que não existe palavra primeira, não existe palavra última, o enunciado sempre requer uma resposta do outro, que é antecipada pelo autor; o enunciado constitui-se na relação com o outro” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 14). O enunciado sempre se posiciona frente a uma resposta, exigindo uma compreensão responsiva. Ou seja, todo enunciado é sempre dialogizado. Sendo a formação docente mediada pela linguagem, os mais diferentes discursos que circulam na formação interagem por meio do dialogismo.

O conhecimento construído na formação docente é fruto da dialogização de múltiplas vozes: dos professores, dos colegas, dos livros, dos seminários, dos artigos, do orientador, do formador, entre tantas outras vozes. Partindo das premissas dialógicas do pensamento bakhtiniano, é necessário “[...] humanizar a docência e torná-la mais dialógica, mais aberta, dinâmica, imprevisível, menos fechada, menos dogmática, técnica” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 15).

Por fim, os autores lembram que a produção de conhecimento é perpassada pela palavra do outro, a palavra alheia, seja na sala de aula, seja na formação. A palavra pode ser uma palavra autoritária ou uma palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária tem um caráter de verdade absoluta, incontestável e hierárquica. “A palavra autoritária circula pelas esferas oficiais da sociedade, representando a palavra da religião, dos pais, da ciência, do professor, da política, entre outras” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 16). A palavra autoritária circula nos meios oficiais e reflete os modelos hegemônicos.

Na formação docente, podemos identificar a racionalidade técnica como a palavra autoritária. A palavra autoritária tem correlação com o modelo educacional caracterizado por Paulo Freire (2019) como modelo bancário, em cujo núcleo o conhecimento é transmitido com valor de verdade absoluta e o estudante é um mero

receptáculo passivo do conhecimento que nele é depositado pelo professor. Ou seja, na educação bancária a palavra predominante é a autoritária.

O oposto da palavra autoritária é a palavra internamente persuasiva, que é uma palavra entre outras palavras. A palavra internamente persuasiva atua na abertura, no inacabamento e na negociação de posições conflitantes. Se no processo educativo o discurso é conduzido pela palavra autoritária, ao estudante/formando resta aderir ao discurso e reproduzi-lo. “Em contrapartida, discursos internamente persuasivos podem suscitar o desenvolvimento de perspectivas contra-hegemônicas de formação, uma vez que, por não se colocarem como autoritários, permitem a abertura para a inferência” (DECONTO; OSTERMANN, 2023, p. 16).

No cenário atual em que os ideais neoliberais estão presentes na formação inicial de professores e estão em vias de se consolidar na formação continuada de professores, pensar numa formação dialógica-responsável de professores, contra-hegemônica, humana e crítica parece ser utópico. Mas preferimos pensar na utopia como Paulo Freire pensou:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p. 16).

A realidade que se apresenta não pode nos imobilizar. A utopia nos inspira, enche-nos de sonhos e nos movimenta em direção à proposição de alternativas para a superação da realidade imposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em tela buscou aproximações entre os estudos bakhtinianos e os processos de formação docente, ao enfatizar a necessária postura dialógico-responsiva dos professores em suas práticas pedagógicas, considerando o ato educativo como um processo social que se constitui pela alteridade e pelo fluxo das comunicações verbais, as quais podem e devem aproximar os alunos, os docentes e a comunidade escolar das atividades propostas.

Nosso cotejo teórico com alguns dos leitores representativos de Bakhtin no Brasil apontou a relevância do ato ético docente, se pensarmos nos professores como seres expressivos, falantes e respondentes aos desafios que as situações concretas do universo educacional lhes impõe, seja pelas concepções hegemônicas sobre educação que ainda se apresentam em nosso cenário, no que concerne aos processos formativos docentes, seja pela importância do diálogo e da participação ativa dos profissionais da educação nas reflexões atinentes à docência, de modo que não sejam apenas receptáculos dos conhecimentos trazidos por mediadores/formadores nessas situações pedagógicas.

Ainda que tenhamos a forte presença neoliberal nas instâncias que pensam as questões educacionais relativas à formação de professores, é fundamental que vejamos os profissionais da docência como seres sociais e pensantes que poderão agregar suas experiências e vivências no campo educacional aos processos de qualificação profissional aos quais são submetidos e, raramente, atuam de forma ativa e responsiva no debate dessa área.

Desse modo, acreditamos que um potente caminho para enfrentarmos os desafios recorrentes na educação básica e para além dela é a formação do professor dialógico-responsável, a qual visa formar agentes com voz ativa, críticos, que assumem o seu não-álibi e se posicionam politicamente no mundo, compreendendo a sociedade de forma mais ampla. Essa visão crítica leva o professor a pensar o que ensina, como ensina e para quem ensina, levando-o a um compromisso com o fortalecimento da democracia e com a superação das desigualdades.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Instituto Federal do Espírito Santo pelo apoio em nossas publicações acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos. Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

DECONTO, Diomar C. S.; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões política, contextual e do conhecimento da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-18, 2023.

\_\_\_\_\_. Dimensões prático, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Ciência & Educação**, v. 27, 1-18, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (ORG.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.95-106.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (ORG.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.11-28.

GIUPATTO, Márcia Cristina. **A presença do terceiro setor na formação continuada de professores**: um estudo em duas escolas municipais da grande São Paulo. Dissertação. Unifesp. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.