

# CONTRIBUIÇÕES EM BAKHTIN E VYGOTSKY PARA AS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Maria de Lourdes C. S. SANTOS<sup>1</sup>

## RESUMO

É comum, encontrarmos nas produções dos teóricos que pesquisam sobre a questão da formação de professores, muitas indicações em como deve se constituir um professor que atenda as exigências de um bom processo educativo. Questões como definições e organização dos currículos, formação continuada, profissionalização do ensino, controle administrativo e controle ideológico dos sistemas educacionais, formação em serviço, programas de formação de professores, racionalidade técnica, práxis reflexiva, projetos organizacionais, projetos pedagógicos, projetos pessoais, aquisição de competências, autonomia profissional e competência são, com muita propriedade, colocadas em pauta para reflexão. É partindo desta orientação e tomando como referência alguns aspectos de obras de autores que têm se dedicado a produzir sobre a questão da formação do professor, que procuraremos desenvolver nossa análise buscando contribuições nas obras de Bakhtin (1990) e Vygotsky (1989) para a compreensão do processo de formação dos professores e das políticas educacionais adotadas recentemente no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Processo educativo. Sistemas educacionais. Práxis reflexiva. Bakhtin e Vygotsky.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, devemos aprofundar nossa análise, para não correremos o risco de, por meio de leituras simplificadas e influenciadas pelas orientações das políticas educacionais implementadas, adentrar pelas armadilhas das orientações prescritivas, que partem do pressuposto que os professores são seres programáveis, que não possuem sua própria história de vida, que sua formação pode acontecer dissociada das condições sócio políticas e do seu contexto cultural.

Pretendemos dar outro enfoque para a análise destes teóricos, uma vez que procuraremos estabelecer vínculos entre suas produções e o aspecto da formação do professor e não apenas com os processos de ensino que tem como mote a aprendizagem do aluno. Nossa intenção é mostrar que as contribuições de Vygotsky e Bakhtin, podem trazer significativas novas orientações para o estudo dos processos formativos sob a ótica da formação política do professor. Voltamos-nos, pois, à compreensão do processo formativo do professor que, na nossa compreensão, se torna tão fundamental para a produção de uma boa educação quanto o estudo dos processos formativos dos alunos.

Para cumprir esta finalidade destacaremos da obra de alguns autores aspectos considerados relevantes nas discussões acerca da formação dos professores e suas implicações nos processos educativos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão e Políticas Educacionais e Coordenadora do EaD do UNAR.

## **SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nóvoa (1992) tece importantes considerações acerca da formação da profissão docente, especificamente naquilo que intitulou de *formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)* (p. 15). É justamente destas perspectivas de formação consideradas por Nóvoa que gostaríamos de destacar alguns pontos que consideramos significativos para as finalidades deste trabalho.

Este autor aponta para o fato dos programas de formação não levarem em conta aspectos relacionados ao *desenvolvimento pessoal* e identifica elementos que considera significativos para *produzir a vida do professor*.

Para ele:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os recursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Continua sua análise afirmando que: *Os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão. Que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projectos* (p. 28).

Muito embora em seu trabalho Nóvoa também se preocupe em explicitar que a sua concepção de formação profissional leva em consideração outros elementos e que se constitui numa “perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (p. 28). Sugere-nos este autor, com o emprego do verbo *dever*<sup>2</sup> que a formação se imporá por meio de ações crítico-reflexivas.

Do mesmo modo, Garcia (1992), aponta para a necessidade de formação de atitudes reflexivas relativamente ao ensino (p. 62). Segundo este autor, sustentado em teóricos como Krogh & Crews (1989) e Ross (1987), para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, são necessárias algumas atitudes: “mentalidade aberta; responsabilidade e entusiasmo. Para ele: Estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e uma prática reflexiva” (p. 63).

Garcia segue sua análise apresentando formas de reflexão e sua aplicação à formação de professores e, com base em Weis e Loudon (1989) apresenta e descreve quatro formas de reflexão: introspecção; exame; indagação e espontaneidade. Este autor também, como convém ao trabalho de pesquisa responsável, relativiza o emprego do conceito de reflexão:

O conceito de reflexão está actualmente a ser utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Temos procurado demonstrar a sua complexidade, bem como o risco que existe em assumi-la sem aprofundar os seus diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (GARCIA, 1992, p. 64).

---

<sup>2</sup> Verbo que, no dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (p. 469), assim se define: 1. Ter obrigação de ... 3. Ter de; precisar... 10. Obrigação, tarefa; incumbência.

Percebe-se, com clareza, a preocupação do autor em evidenciar outros aspectos e dimensões que se pode atribuir ao conceito de reflexão e que este não pode ser associado de maneira linear e arbitrária como única forma de aplicação na temática da formação dos professores.

Woods (1991), também destaca a importância do papel do professor no processo educativo ao afirmar que “a inovação pertence ao próprio professor [...] Nessa perspectiva, o professor tem uma certa autonomia e controlo do processo, o que permite ao eu assumir uma atitude reflexiva” (p. 131). Este autor também evidencia aspectos impositivos da condição do professor quando afirma que O professor deve estar assim “sintonizado” culturalmente com os seus alunos e com outros aspectos da situação, alguns dos quais podem estar além do seu controlo imediato – a política da escola, os antecedentes dos pais, o tempo, etc (p. 132).

Há um cuidado em se esclarecer que, nem todos os aspectos do processo educativo estão sob a orientação e exclusiva responsabilidade do professor. Porém, nota-se mais uma vez, o emprego do *dever ser* que, nas leituras simplificadas das políticas educacionais podem sugerir que há uma norma indicando que por força do *dever ser* as políticas educacionais serão eficientes e obterão resultados satisfatórios do ponto de vista da formação qualitativa dos educandos.

Embora não possamos afirmar que a intenção das análises dos autores aqui citados se restrinja aos aspectos que conotem algumas obrigatoriedades e possibilidades desvinculadas de outras dimensões constitutivas da formação profissional no que diz respeito às esferas sociais e culturais, nos proporemos apresentar alguns dados na perspectiva daquilo que analisam Vygotsky e Bakhtin sobre a multiplicidade de conflitos que determinam as representações e as relações sociais.

## **VYGOTSKY E BAKHTIN: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL**

Ao elaborar afirmações sobre a formação de professores, os autores anteriormente mencionados adentram por questões cruciais nesta temática. Podemos, nesta altura da análise, incluir – como tentativa de lançar novos dados que possam contribuir para a compreensão de assunto tão complexo – algumas inferências que buscamos nas obras de Bakhtin (1990) e Vygotsky (1989).

Podemos acreditar que o professor ter que se assumir como produtor da “sua” profissão, como afirma Nóvoa, ou ainda desenvolver *formação de atitudes reflexivas* conforme destaca Garcia e enfatiza Woods, pressupõe uma tomada de consciência sobre a necessidade de assim se colocar diante daquilo que se define, pelo menos na nossa concepção, como algo tão fundamental na sua profissionalização.

Em Bakhtin (1990) “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (p. 35) e por esta razão, faz-se oportuno pensarmos o professor e seu modo de conceber sua profissão e sua atuação como resultado das elaborações possíveis no seu tempo e no seu contexto cultural. Não queremos aqui, afirmar que, por esta razão, devemos entender que não é possível promover mudanças significativas nos sistemas educacionais uma vez que estes refletem as ideologias de uma época e de uma cultura. Nossa intenção é relativizar a ideia de que o professor tem total domínio sobre o processo do qual participa e, por esta razão, os resultados são de sua inteira responsabilidade.

Para Bakhtin (1990) “a consciência adquire forma e existência nos signos<sup>3</sup> criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. Para ele, os signos são o alimento da consciência individual (p. 35). Sob esta perspectiva o professor não é produtor isolado do seu processo de trabalho, dele participam e influenciam condicionantes sígneos que são constitutivos da possibilidade de tomada de consciência dos professores para os aspectos da apropriação da sua profissionalização.

Vygotsky (1989) também explicita a ideia de que os signos são elaborados e compartilhados pelo conjunto social e são eles que possibilitam as relações no âmbito interpessoal e intrapessoal e sob esta ótica, a tomada de consciência do professor pode residir justamente no fato dele estar produzindo e reproduzindo signos, em um processo dinâmico e contínuo que inclui elementos como compreensão e emoção cujo resultado individual expressará, sempre, o social.

Se é verdade, na perspectiva que afirma Bakhtin (1990), que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (p. 36), qual seria o resultado dessa tomada de consciência que transformaria o professor em “produtor” da sua profissão? Se o resultado da sua tomada de consciência é fruto dos conflitos e das múltiplas elaborações dos signos, ser produtor da sua profissão não residiria justamente em atuar por meio das ações que, repetimos à exaustão, expressam um modelo conservador e consolidador das ideologias dominantes?

O quadro, que se pressupõe, de expressiva parcela dos profissionais em educação que não atuam como *produtores* da sua profissão já não reflete *a realidade ideológica* que, para Bakhtin (1990) “é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica? Na qual a consciência individual é apenas um inquilino social dos signos ideológicos” (p. 36)?

A ideia que permeia a obra de Vygotsky (1989) sobre o dinamismo das transformações históricas e dos processos de desenvolvimento e de produção de sentidos, também parece vir atender às expectativas no tocante a formação dos professores. Tendo Vygotsky destacado a importância do professor no processo de escolarização e entendendo este processo como resultado das elaborações decorrentes das produções culturais legadas pelo devir da história humana e considerando que somos todos (professores, alunos e elaboradores de políticas educacionais) pessoas diretamente, influenciadas, determinantes e determinadas pelas relações produzidas nos contextos sociais possíveis, não seria precipitado prever ou propor fórmulas de transformação para resultados imediatos? Os processos, as multiplicidades de influências, o dinamismo das relações sociais construídas, ficariam congeladas, à margem das boas propostas apresentadas como redentoras para os sistemas educacionais?

Nos processos de produção do trabalho docente, não só se expressa a história de vida passada e presente do professor, suas elaborações decorrentes das relações sociais estabelecidas nas diversas esferas da sua convivência, como também os conflitos e significações resultantes das novas elaborações fruto das representações desenvolvidas nas relações com os alunos.

Nesse sentido, podemos afirmar que no processo de escolarização o professor tanto influencia quanto sofre influências e, na perspectiva Bakhtiniana os signos que ele emite dependem das

---

<sup>3</sup> Para Bakhtin, um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos [...] Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (p. 32).

Lembra-nos que o signo só consegue manter-se vivo à medida que assimila e expressa os conflitos, os confrontos e as tensões sociais [...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios (p. 46) .

elaboraões do outro para adquirir diferentes significados que serão fruto das relações estabelecidas.

Assim, conceituar suas ações em reflexivas, promotoras de autonomia, emancipatórias, cooperativas, solidárias, contextualizadoras etc, sem considerar as diferentes e possíveis interpretações dos alunos seria não levar em conta a intensidade do movimento pluridirecional e multidimensional das forças que se opõem e se complementam na dinâmica das relações sociais.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O DEVER SER NA EDUCAÇÃO**

Em uma releitura do que pode significar tornar-se **produtor da sua profissão e a formação/elaboração de atitudes reflexivas** na profissão professor, poderíamos afirmar que estes são dados de múltiplas faces, que, transportados para a interpretação da realidade brasileira parece indicar para o fato de os representantes do poder público se apropriarem desta compreensão de modelos prescritivos e supostamente promotores de resultados satisfatórios, como alternativas rápidas e eficientes para as reformas educacionais.

As políticas educacionais, em muitos casos, buscando sustentação teórica que as legitimem, se organizam e se estruturam em função dessas concepções. No caso específico do sistema educacional brasileiro ilustram nossa afirmação alguns aspectos observados recentemente naquilo que se nomeou de reforma do sistema educacional.

Nesse sentido, tomemos como exemplo, entre muitos outros possíveis, a Resolução CNE/CEB nº 2. De 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que no seu artigo 3º afirma:

São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - as escolas **deverão** estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas **deverão** explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas **deverão** reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, **devem** contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

[...]

VII - As escolas **devem** trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço

físico, do horário e calendário escolares, na forma dos artigos 12 a 14 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Grifos nosso).

Tomando como referência a perspectiva Bakhtiniana de que **ninguém dá voz a ninguém**, como podemos interpretar este artigo da resolução que determina que as Escolas<sup>4</sup> **deverão** adotar princípios de autonomia, responsabilidade, solidariedade e prática do diálogo entre outros apontados no texto? Recorrendo ao sentido do verbo dever, como se é possível impor tais princípios? Que força exterior seria essa capaz de transformar, determinando a adoção de práticas supostamente adequadas ao processo de ensino?

O **dever ser**, na forma que se apresenta na resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, para se atingir princípios de autonomia, cooperação, responsabilidade, cidadania, entre outros, no processo educativo, parece que não comporta as múltiplas dimensões das relações sociais que se constituem no processo de escolarização.

O que queremos demonstrar é que a apropriação indevida de algumas afirmações dos teóricos em educação pode produzir distorções, principalmente na produção das políticas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que não é nossa pretensão neste trabalho, negar os significativos avanços que as discussões sobre formação de professores têm proporcionado, principalmente em países de industrialização tardia, que buscam elevar seus sistemas de ensino ao patamar exigido pelas demandas educacionais decorrentes do processo produtivo ou ainda, àqueles que acreditam na possibilidade de promover educação em escala que possa atender a toda a população e, sobretudo, ser promotora de desenvolvimento humano e equidade de oportunidades.

Nossa intenção neste estudo é incluir nas discussões aqui apresentadas, algumas reflexões baseadas em Bakhtin e Vygotsky que poderão nos remeter a outros campos de conhecimento que, no nosso entendimento, trarão contribuições para os debates acerca da formação dos professores de forma a evitar que leituras enfiadas e simplificadas que remetam aos professores o poder absoluto sobre suas ações, atribuindo-lhes exclusiva responsabilidade sobre o ensino, principalmente sobre o fracasso dos processos de escolarização.

Há que se evidenciar a importância e a responsabilidade do professor sobre o processo de ensino (que também é seu), porém, não podemos excluir o fato de sermos todos socialmente construídos e produtores e reprodutores de signos em movimentos pluridirecionais e multidimensionais que, sem dúvida, influenciam e determinam nossas ações.

Nesse sentido, as orientações ou determinações prescritivas do *dever ser* em educação ao não darem a devida importância, ou, pelo menos, o devido destaque, ao movimento de elaboração social sígnico e multifacetado que define os processos de escolarização, poderão estar inviabilizando movimentos de efetiva transformação de mentalidade no que diz respeito à questão da formação dos professores e elaboração das políticas educacionais.

## ABSTRACT

Often , we find that in the productions of the theoretical research on the issue of teacher training , many indications that should be a teacher who meets the requirements of a good

---

<sup>4</sup> Aqui podemos entendê-las como representações das pessoas que constituem e organizam o espaço físico, das múltiplas relações nela existentes e suas manifestações materializadas na forma de elaboração do currículo, das metodologias e outros aspectos e procedimentos que definem seu projeto educativo.

educational process . Issues such as definitions and organization of curricula , continuing education , professionalization of teaching , administrative control and ideological control of educational systems , in-service training , teacher training programs , technical rationality , reflective practice , organizational projects , educational projects , personal projects , acquisition skills , professional autonomy and competence are very properly placed on the agenda for consideration . It is from this guidance and reference to some aspects of works of authors who have dedicated themselves to producing on the issue of teacher training , which will seek to develop our analysis seeking contributions in the work of Bakhtin ( 1990) and Vygotsky (1989 ) for understanding the training of teachers and educational policies recently adopted in Brazil.

**Keywords:** Teacher education. Educational process. Educational systems. Reflective praxis. Bakhtin and Vygotsky.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In BARROS e FIORIN (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 07 de abril de 1988. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In ALMEIDA e SILVA (orgs). Textos, palestras e sessões temáticas. **III encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência**. FE/UNICAMP, 2000.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril/00.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

GOES, Maria Cecília. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In GÓES e SMOLKA (orgs). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, nº 24, 1991.

NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

\_\_\_\_\_.(org). **Profissão professor**. Porto – Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.

REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 06. Nº 61: Editora Segmento. Maio de 2002.

SMOLKA, Ana Luiz Bustamante. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processo de construção de conhecimento. In GÓES e SMOLKA (orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, nº 24, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In NÓVOA, António (org) **Profissão professor**. Porto – Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.